

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BIANCA RODRIGUES CAMARGO

**ESCOLA, SURDOCEGUEIRA E EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES E  
TENSIONAMENTOS**

Lages

2022

BIANCA RODRIGUES CAMARGO

**ESCOLA, SURDOCEGUEIRA E EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES E  
TENSIONAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Qualificação de Dissertação (ou) a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação (ou) Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

**Orientador(a):** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Virgínia Tavares  
Vieira

Lages

2022

### Ficha Catalográfica

C172e Camargo, Bianca Rodrigues.  
Escola, surdocegueira e experiência: possibilidades e  
tensionamentos/Bianca Rodrigues Camargo Thomazi – Lages, SC,  
2022.  
108 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do  
Planalto Catarinense.  
Orientadora: Virgínia Tavares Vieira

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3.  
Surdocegueira. I. Vieira, Virgínia Tavares. II. Título.

CDD 371.9

---

BIANCA RODRIGUES CAMARGO

**ESCOLA, SURDOCEGUEIRA E EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES E  
TENSIONAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

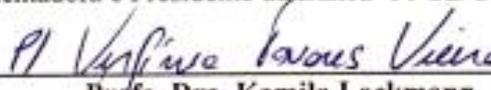
Lages, 25 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



**Prof. Dra. Virginia Tavares Vieira**

Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



**Prof. Dra. Kamila Lockmann**

Examinadora Externa – PPGEDU/FURG  
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020

---

**Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe**

Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

*Dedico à Maria Isabel*  
*Quem mais esperou por este momento*

## AGRADECIMENTOS

Nos diferentes tempos desta pesquisa, tive o privilégio de estar cercada de pessoas que trouxeram em sua presença a alegria, o companheirismo, o amparo, a compreensão e o carinho. Por este motivo, gostaria de dedicar este espaço de agradecimento aqueles que estiveram ao meu lado e fizeram este projeto de Mestrado se concretizar.

Primeiro, gostaria de agradecer a prefeitura do município de Lages/SC, pela bolsa financeira e a licença de afastamento do trabalho, benefícios os quais foram fundamentais para a dedicação que este processo exige.

Meu agradecimento especial à minha orientadora do coração, Virgínia Tavares Vieira, por quem tenho imenso carinho e também grande admiração por sua postura intelectual, comprometimento, competência e generosidade. Profe! Agradeço pela paciência, respeito, carinho e potência nas orientações. Obrigada por me direcionar leituras, cursos, grupos de estudo que, sem os quais, muito do que foi feito aqui, não teria sido possível. Sou grata por nossas conversas, pelo teu olhar atento a minha escrita. Sem seu carinho e dedicação nada disso seria alcançado. Que nossa amizade se fortaleça. Gracias por siempre!

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF) coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paula Corrêa Henning, agradeço imensamente a acolhida, o carinho, o respeito, assim como os estudos e discussões que foram fundamentais para esta pesquisa.

Agradeço também às Prof<sup>ª</sup>s Dr<sup>ª</sup>s Mareli Graupe e Kamila Lockmann por me ajudarem a direcionar os rumos desta pesquisa com seus ricos apontamentos e sugestões nos exames de qualificação e defesa deste trabalho.

Aos surdocegos que fizeram parte desta pesquisa, que me ensinaram muito sobre surdocegueira, sobre experiência, sobre a vida.

Aos amigos surdos Kamila Silva e Gabriel Lima: sem a ajuda de vocês o processo investigativo desta pesquisa não seria possível. Obrigada pela dedicação e pelo carinho.

Agradeço às pessoas que estiveram ao meu lado nestes dois anos e meio de Mestrado. Ao meu amor e à nossa pequena. Obrigada pela paciência, carinho e compreensão nos momentos em que precisei me afastar. Amo vocês.

Por fim, às pessoas e profissionais que passaram em minha vida e foram experiência, que me afetaram e me transformaram para diferente do que eu era. Obrigada!

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 25 de julho de 2022.

---

Bianca Rodrigues Camargo

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2014, p. 9).

## RESUMO

A presente pesquisa trata-se de uma dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Apoiada em autores da perspectiva pós-estruturalista, especialmente Michel Foucault, o presente estudo teve como objetivo compreender como a escola no encontro com a diferença pode ser pensada como espaço de criação de experiências com o sujeito surdocego. Elenquei também como específicos: relacionar ferramentas foucaultianas com a surdocegueira para obter pistas/possibilidades da constituição deste sujeito; identificar de que maneira a disciplina e normalização contribuem para a subjetivação do sujeito surdocego na escola e; conhecer e analisar experiências escolares de sujeitos surdocegos. Esta pesquisa, conduziu-se a partir de conceitos importantes na obra de Foucault, bem como, a partir das relações entre sujeito e verdade, anormal, disciplina, governmentação, subjetivação, subjetividade, experiência, este último também ancorado em Jorge Larrosa. Nesta pesquisa, realizei uma investigação narrativa em que analisei as narrativas de dois sujeitos surdocegos adultos. A trama entre a filosofia, a sensibilidade em cada escuta e o adaptar-se na forma de se comunicar de cada sujeito surdocego intensificou nosso encontro. Percebi que se mostrou na fala de nossos participantes três eixos importantes para conseguir responder à questão da pesquisa, eixos os quais mostram a escola como: espaço de correção e normalização; espaço de in/exclusão e; espaço de experiência que potencializam o sujeito. A partir disso, percebe-se a urgência de se pensar este espaço com estes sujeitos. De ouvi-los. Por fim, junto à filosofia, encontrei possibilidades de provocar, criar momentos, como feito neste estudo, de escuta, de fala, de conversa, para pensar a forma como este espaço vem subjetivando estes sujeitos e assim, deslocando nosso pensamento da forma que foram posicionados historicamente: como anormais, não aprendentes, incapazes, para pensar a diferença como potência, como outros modos de ser e estar no mundo, como uma experiência.

**Palavras-chave:** Escola. Surdocegueira. Experiência.

## ABSTRACT

The present research is a master's thesis, carried out in the Postgraduate Program in Education, at the Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Supported by authors from a post-structuralist perspective, Michel Foucault especially, the present study aimed to launch a genealogical look at the schooling process of deafblind subjects and also to comprehend how the school, meeting with the difference, could be thought of as a space for the creation of experiences with this subject. We also list as specific: relating Foucauldian tools with deafblindness in order to obtain clues/possibilities of the constitution of this subject; to identify how discipline and normalization contribute to the subjectivation of the deafblind subject at school; and to know and analyze school experiences of deafblind subjects. Major concepts dealt with in Foucault's work had been conducting this research, such as the relation between subject and the truth, abnormal, discipline, government, subjectivation, subjectivity, experience – Being this last concept anchored on Jorge Larrosa. In this research we carried out a narrative investigation in which we analyzed the narratives of two deafblind adults. The weft between the philosophy and the sensitivity in each listening and adapting in the way of communicating of each deafblind subject intensified our meetings. Thus, we analyzed their relationship with the school, the possible experiences that crossed them; How they relate and/or related to this institution and in these relationships how did they constituted themselves as deafblind subjects. With all this, at the end of this research, it was possible to consider how much of the life experiences of these subjects are/were strongly crossed by the school, and also are, to a large extent, negative. From their narratives one can see the urgency of thinking about this space with these subjects in it. To hear them. Finally, together with philosophy, we find possibilities to provoke, to create moments like were done in this study, of listening, talking, conversing, thinking about the way those spaces were subjectifying these subjects and thus shifting our thinking from the way they were historically placed: as abnormal, non-learners, incapable. In order to think of the difference of potency and potential, as other modes of being in the world, as an experience.

**Keywords:** School. Deafblindness. Experience.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAS	– Associação de Pais e Amigos dos Surdos
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	– Centro de Educação Infantil Municipal
CEJA	– Centro de Educação de Jovens e Adultos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FURG	– Universidade Federal do Rio Grande
GEECAF	– Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia
IBC	– Instituto Benjamin Constant
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCD	– Pessoa com Deficiência
PNE	– Plano Nacional de Educação
RP	– Retinite Pigmentosa
SC	– Santa Catarina
SEADAV	– Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRC	– Síndrome da Rubéola Congênita
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 SURDOCEGUEIRA E A ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
1.1 ALGUNS ATRAVESSAMENTOS .....	14
1.2 SURDOCEGUEIRA: PRODUÇÃO DE SABERES .....	19
1.3 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	24
<b>CAPÍTULO 2 FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS: PRODUÇÃO DO SUJEITO SURDOCEGO</b> .....	<b>35</b>
2.1 DISCUSSÃO SOBRE GENEALOGIA, PROVENIÊNCIA E EMERGÊNCIA E DEMAIS CONCEITOS DE FOUCAULT .....	35
2.2 NOS RASTROS DA HISTÓRIA: ALGUMAS PISTAS E FRAGMENTOS PARA PENSAR A SURDOCEGUEIRA .....	40
2.3 SABERES PRODUZIDOS SOBRE O SURDOCEGO NAS PERSPECTIVAS MÉDICA, SOCIAL E BIOPSIKOSOCIAL .....	49
<b>CAPÍTULO 3 PENSANDO A PRODUÇÃO DA ESCOLA NA RELAÇÃO COM A SURDOCEGUEIRA</b> .....	<b>55</b>
3.1 SURDOCEGUEIRA E ESCOLA: A PRODUÇÃO DESTE ESPAÇO.....	56
3.2 A NORMALIZAÇÃO DO ANORMAL.....	64
3.3 O ANORMAL NA ESCOLA: O GOVERNO DA DIFERENÇA .....	68
<b>CAPÍTULO 4 VIDAS NARRADAS: FORMAS POSSÍVEIS DE SER SURDOCEGO</b> .....	<b>72</b>
4.1 SURDOCEGUEIRA, ESCOLA E SUBJETIVIDADES: ESCRITOS SOBRE EXPERIÊNCIA .....	74
4.1.1 A escola como espaço de correção e normalização .....	75
4.1.2 A escola como espaço de in/exclusão.....	79
4.1.3 A escola como espaço de experiências potencializadoras do sujeito surdocego.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>105</b>
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	105
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>107</b>
Apêndice 1 – Coleta de Dados – Entrevista .....	107

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como proposta exercitar o pensamento para pensar a surdocegueira e em como os sujeitos com esta condição sofrem diversos atravessamentos físicos, sociais, culturais, políticos, históricos e institucionais que os constituem como um tipo particular de sujeito. Sendo construída a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault, o estudo ora apresentado traz conceitos importantes para se pensar a produção deste sujeito. No entanto, realizei uma entrevista com dois sujeitos surdocegos adultos. Uma conversa e uma escuta atenta e sensível, busquei entender como esse sujeito percebe esses atravessamentos e como pensa a escola, ou, de que forma esse espaço pode se constituir como uma possibilidade de criação de experiência. Procurei olhar para as narrativas destes surdocegos adultos e, a partir delas, problematizar a relação desse sujeito com a escola.

Deste modo, esta dissertação tem como objetivo geral/ problema **compreender como a escola no encontro com a diferença pode ser pensada como espaço de criação de experiências com o sujeito surdocego**. Para dar conta desta investigação, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, questões fundamentais para alcançar meu propósito, sendo eles: relacionar ferramentas foucaultianas com a surdocegueira para obter pistas/possibilidades da constituição/produção deste sujeito; identificar de que maneira a disciplina e normalização contribuem para a subjetivação do sujeito surdocego na escola; conhecer e analisar experiências escolares de sujeitos surdocegos.

É necessário, ainda, apresentar a organização da pesquisa. No primeiro capítulo, **Sujeito surdocego e a escola: caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa**, apresento os rumos tomados por mim, assim como as definições teóricas e metodológicas deste estudo. Primeiramente, trata-se a respeito de minha vida e aproximação com a surdocegueira e com o Mestrado. Em seguida, exploro a temática e produções acadêmicas acerca da surdocegueira, definindo também os caminhos investigativos, bem como, os sujeitos entrevistados na pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado **Ferramentas foucaultianas: produção do sujeito surdocego**, a escrita foi pensada na aproximação de algumas ferramentas foucaultianas como a genealogia, sobretudo, operando com alguns conceitos importantes neste referencial como, anormal/anomalia, sujeito, história do presente relacionando com a surdocegueira. Ainda, realizou-se um recorte de acontecimentos acerca desta anomalia no Brasil e no mundo, na tentativa de apontar pistas de possibilidades de emergência desse sujeito na sociedade.

Em **Pensando a produção da escola na relação com a surdocegueira** realizo um aprofundamento teórico/ histórico para pensarmos a invenção da escola, o quanto esta

instituição funciona como um espaço de disciplina, significativo na produção de subjetividades dos sujeitos que ela produz. Bem como, entender a maneira pela qual esta instituição começou também a ser pensada para o atendimento da surdocegueira.

No quarto capítulo **Vidas narradas: formas possíveis de ser surdocego** apresento as análises das narrativas, buscando investigar, a partir de suas narrativas, as formas de subjetivação destes sujeitos em que eles se reconhecem como surdocegos, enfatizando o modo de se posicionar, de se constituir, de ser e viver a surdocegueira. Me ocupo também, de analisar suas relações com a escola, as experiências possíveis que os atravessaram; como se relacionam e/ou se relacionaram com esta instituição e nestas relações, como foram se constituindo enquanto sujeitos.

Finalizo com as **Considerações finais da dissertação** em que apresento as últimas considerações desta pesquisa.

Com este estudo, a intenção é potencializar o pensar, a partir do filósofo Michel Foucault, sobre o que somos, como somos, de suspeitar o que impulsiona nossa existência, como pesquisadora, como surdocego e como escola, um pensamento atravessado por um olhar para a diferença como potência, como outros modos de ser e habitar o mundo.

Desejo uma boa leitura aos (às) leitores (as) desta pesquisa!

## CAPÍTULO 1

### SURDOCEGUEIRA E A ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem o propósito de mostrar ao leitor (a) o modo pelo qual essa pesquisa se molda metodologicamente, a partir do posicionamento teórico e características próprias minhas enquanto pesquisadora, dos participantes, dos procedimentos de produção e análise de dados<sup>1</sup>. Ou seja, apresentar aqui a maneira com que a pesquisa foi sendo tramada a partir das inquietações com a surdocegueira, caminhos que foram percorridos para o desenvolvimento desta dissertação, apresentando os traçados metodológicos necessários para as análises das narrativas dos sujeitos surdocegos adultos sobre sua relação com a escola.

Início a escrita da dissertação com o tema **Surdocegueira e a escola: caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa**. Para dar conta da proposta deste capítulo, precisei dividi-lo em três seções. A primeira seção “**Alguns atravessamentos**” trata de minha vida e aproximação e contato com a surdocegueira. Na segunda seção “**Surdocegueira: produção de saberes**” trago um apanhado dos saberes mais relevantes, pelo meu olhar, que foram produzidos sobre a surdocegueira na esfera acadêmica. Por fim, na quarta seção “**Caminhos teóricos e metodológicos**”, busco esclarecer o direcionamento teórico e a metodologia utilizada na pesquisa ao fazer a análise das narrativas de sujeitos surdocegos adultos sobre suas experiências escolares.

Pensemos na potência do pensamento quando tensionamos os atravessamentos que a surdocegueira traz na vida do sujeito que ela produz. Atravessamentos esses, que primeiramente, de natureza física, o impede de perceber o mundo pela audição e visão, e que trazem outros tantos: atravessamentos culturais, políticos, sociais, econômicos e éticos que constituem um tipo particular de sujeito. Assim, convido o (a) leitor (a) para que juntos, possamos fazer alguns tensionamentos e provocações acerca deste tema, alguns iniciados aqui, nesta Dissertação.

#### 1.1 ALGUNS ATRAVESSAMENTOS

---

<sup>1</sup> Por entender que a experiência da pesquisa faz parte de uma trajetória pessoal e única do pesquisador (a) justifico a escrita na primeira pessoa do singular, não somente nesta seção, mas em toda a dissertação. Sustentando minha escolha no estudo do professor Alfredo Veiga-Neto, de 2014, intitulado *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*, onde ele faz uma crítica justamente no uso do plural majestático em textos acadêmicos e nos argumenta a favor do uso da primeira pessoa do singular.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA, 2019, p. 5, grifo do autor).

Passar a escritura desta dissertação, sem dúvida, meu sentimento hoje, se aproxima com o de Foucault, como lembra Larrosa. Escrever na companhia deste referencial teórico me proporciona um exercício de movimento do pensamento constante, de desconstrução de verdades que nunca ousei questionar, o que me trouxe muitas inquietações e angústias acerca da surdocegueira. Recordo-me, agora com tranquilidade, do sentimento turbulento de iniciar os estudos neste referencial teórico. Sem dúvida, foi um difícil começo.

Hoje, depois de muitas leituras e aprofundamento no estudo desta perspectiva teórica, percebo, com clareza, o que pretendo alcançar com esta pesquisa. Não mais a intenção de trazer uma verdade acerca da surdocegueira, deficiência que tanto faz parte de minha história profissional, mas sim, ser atravessada por essa experiência em palavras para me libertar desta busca incessante pela descoberta. Deixar de ser e pensar o mesmo para ser e pensar de modo diverso. Permitir-me pensar possibilidades outras.

Para dar início, quero lhes contar o que me levou a realizar esta pesquisa, ou seja, como aconteceu minha aproximação com a surdocegueira. Concluí a graduação em Pedagogia em 2009, no mesmo ano, comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil. Senti a necessidade de me especializar na área da Educação Especial, em função das várias situações que chegaram até mim acerca desta temática, dessa forma, concluí uma pós-graduação na área auditiva e, portanto, me tornei intérprete de Libras, desenvolvendo essa função no Ensino Médio, Técnico e Superior. Trabalhei na APAE, instituição onde observei e aprendi sobre diferentes formas e estratégias de ensino e aprendizagem especial.

Em 2011, iniciei a segunda graduação em Educação Especial, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Estagiei na Associação de Pais e Amigos do Surdo (APAS), por meio desta organização, aproximei-me da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e interessei-me pelo processo de educação de surdos. Em 2012, consegui uma vaga de professora na APAS. Comecei com uma turma de alunos atendidos no Ensino Fundamental na escola regular e que no contra turno frequentavam a APAS. Havia alunos com surdez em níveis severo, moderado e leve. Alunos que dominavam Libras (como língua materna<sup>2</sup>), e outros que não conheciam

---

<sup>2</sup> É a primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente. Primeira língua de comunicação.

sequer os rudimentos do idioma. No final de 2012, concursada no município, passei a trabalhar 40 horas semanais com turmas da Educação Infantil. Em 2017, depois de sete anos em sala de aula, recebi o convite para atuar na gestão do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Marco Florian Bordin como diretora auxiliar, função que ainda desempenho. Em razão de valorizar a formação continuada, assim que assumi meu posto como auxiliar na gestão do CEIM, iniciei uma especialização em ensino a distância (EAD) em Gestão Pública na Educação, no Instituto Federal de SC (IFSC).

No início de 2013, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) – Lages, abriu processo seletivo para intérprete de Libras, nível técnico, no período noturno, para o qual fui aprovada. A partir de então, comecei uma vasta caminhada na educação inclusiva junto àquela instituição. O SENAI promove acessibilidade em todo o processo educacional: grade curricular, processos de avaliação e certificação a ser recebida. Diversos cursos já possuem diretrizes de adequações elaboradas e material didático adequado para pessoas com impedimentos visual, auditiva, intelectual, física e outras. Trabalhei ativamente na elaboração e realização de projetos educacionais. Aliás, o projeto de inclusão (2016-2017): "**Aplicativo Libras**" (um aplicativo digital – App –, para celular e tablets), que foi desenvolvido pela turma do Curso de Aprendizagem Industrial Assistente de Produção, pelo SENAI, sob minha orientação, repercutiu de forma bastante positiva dentro e fora da empresa. Sendo assim, ele foi divulgado em jornais, revistas, vídeos institucionais e a turma recebeu convites para eventos e palestras.

No ano seguinte, 2018, voltei ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em Lages. A instituição possui um aluno surdocego desde 2016. Fui estimulada a procurar a vaga em aberto para atendê-lo, uma vez que o educando estava desassistido em função da desistência de profissionais que o auxiliavam. Não temos, em Lages, município do estado de Santa Catarina, nenhum tipo de formação ou aperfeiçoamento para trabalhar com surdocegueira – no caso, o Guia Intérprete<sup>3</sup>. Visto que não há esse tipo de profissional na região, resolvi participar do processo seletivo. Desde então, tenho o privilégio de seguir com os atendimentos.

Profissionais que atendem indivíduos surdocegos sabem da grande complexidade que envolve o trabalho, uma demanda multidisciplinar e personalizada. Assim, vejo que a oportunidade, tanto a mim, quanto ao meu aluno (e aos outros profissionais e alunos e seus familiares, que eventualmente se beneficiariam deste trabalho, seja pelo material de pesquisa

---

<sup>3</sup> É o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração.

alcançado no final de meu mestrado, seja pela troca de informação e experiência ao longo do processo), de se realizar um trabalho de atendimento prático alinhado a pesquisa e construção teórica, sem dúvida, é um grande desafio, e seria uma lástima desperdiçá-la.

Sigo com os atendimentos ao meu aluno surdocego, aluno já adulto. Completamos três anos e meio de convívio diário em dezembro de 2021. Mesmo com a pandemia realizei os atendimentos. No início, com o auxílio da família, mas logo entendemos que precisávamos voltar presencialmente. Com os cuidados necessários retomamos com os atendimentos. A família, escola e eu constatamos diariamente seu progresso na aquisição da comunicação (Libras Tátil<sup>4</sup>) e o quanto isso reflete na melhora das suas atividades diárias. Mas, como eu disse, nós constatamos essa melhora e não o próprio aluno, porque ele ainda não consegue nos dar uma resposta se isso é verdadeiramente positivo para ele (pode ser que não seja). Não sabemos.

Neste caso, meu aluno surdocego não pode responder a estas questões, ainda não atingiu um nível suficiente de comunicação para isso. As experiências que esse atendimento tem me proporcionado, sem dúvida, são grande parte da minha motivação para desenvolver este estudo. As inquietações que surgiram a partir desta experiência foram me desassossegando: Como o espaço da escola pode produzir/criar possibilidades de experiências com este sujeito? Estamos pensando modos outros de ser escola para/com esse sujeito ou apenas seguindo modelos prontos do que deve ser?

Ao me referir ao termo experiência, tanto enquanto pesquisadora, quanto de meu aluno, é importante deixar claro de que conceito de experiência estamos tratando. Caminho sob os estudos de Jorge Larrosa (2019), que nos fala de sua tentativa de definir experiência (apesar de deixar claro ser uma difícil tarefa) como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou intervalo. Como afirma no prólogo: não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência, a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, prática ou metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, se quebra ou desfalece.

A partir da definição do autor, relembro a inquietação que esta experiência provocou a ponto de me fazer desenvolver este estudo. Como o autor coloca posso, portanto, falar apenas sobre minhas experiências porque foi a mim que aconteceu, minha vida que, de fato, tremeu. Fui atravessada por práticas discursivas, médicas, históricas e pedagógicas acerca da

---

<sup>4</sup> Sistema que consiste na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) adaptada ao surdocego. É realizada com a mão do surdocego em cima das mãos do interlocutor.

surdocegueira que me fizeram pensar e agir de determinada forma em relação a esta deficiência. A experiência é algo singular, individual, particular. Por isso, em se tratando das particularidades deste modo de viver, entendi a imperatividade de se entrevistar sujeitos surdocegos que possam nos narrar suas experiências dentro dos espaços escolares.

Entendendo experiência como algo que me acontece, que me toca e me atravessa, diferentemente de inúmeras coisas que acontecem a todo tempo no mundo e que não me acontece nada, não me toca, não me atravessa. Portanto, ao me referir a esse termo na dissertação, experiência, na minha posição enquanto pesquisadora, somente posso responder a algo que proporcionou alguma transformação em mim. Tal como a vontade de desenvolver este estudo.

Por estes caminhos percorridos, no contato com a Educação Especial desde o início da graduação em Pedagogia até me tornar intérprete de Libras, com certeza, foram fatores importantes na aproximação da surdocegueira. Bem como, posteriormente, o interesse pelo Programa de Pós-graduação. Na gestão do CEIM, função que desenvolvia paralelamente, minha outra paixão, tive vivências que também contribuíram para a entrada no Mestrado. Muitas leituras de diferentes perspectivas teóricas me fizeram buscar e pesquisar mais a respeito. Na construção de documentos da escola, os quais passavam por minha revisão: Projeto Político Pedagógico, Currículo e avaliação dos alunos, por exemplo.

Agora, enquanto pesquisadora, busco constantemente o movimento de pensamento a partir do olhar provocador do filósofo francês Michel Foucault. Pensemos a escola como uma maquinaria de normalização inventada na modernidade como um lugar privilegiado para o exercício da disciplina - um lugar “que foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo” (VEIGA-NETO, 2006, p. 104) que chamamos de Moderno. Na esteira deste pensamento, vendo a escola como um espaço de normalização, trazemos a questão da pesquisa: **Como a escola no encontro com a diferença pode ser pensada como espaços de criação de experiências com o sujeito surdocego?**

Me senti fortalecida para assumir o desafio da produção de saber acerca de temas que rondam minha esfera profissional, que tanto me atravessam. Quanto ao referencial teórico seguido na pesquisa, foi e ainda é fundamental muita dedicação e leitura. Com o imenso auxílio e carinho de minha orientadora, que me direcionou para leituras, cursos, e grupos de estudo que discutem a corrente filosófica pós-estruturalista, sobretudo a de Michel Foucault, me senti encorajada a questionar uma série de discursos que me constituíam e alguns que ainda me constituem. Um dos grupos, do qual participei e aprendi muito sobre o pensamento potente de Foucault é o GEECAF- Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia da

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Henning, presente que a pandemia me deu a honra de poder participar, mesmo que à distância.

A partir destes atravessamentos, me senti desafiada a pensar e questionar esse campo do saber da educação especial, a surdocegueira, como uma série de possibilidades de saberes dentro da escola. Na próxima seção, portanto, a intenção é expor uma discussão acerca de saberes acadêmicos já produzidos sobre a surdocegueira e pensar as aproximações existentes nas pesquisas selecionadas em relação com o presente estudo.

## 1.2 SURDOCEGUEIRA: PRODUÇÃO DE SABERES

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12, grifo do autor).

Penso que talvez seja tempo de encontrar respiros, fissurar o campo do saber da surdocegueira, a partir dos estudos de Michel Foucault, potencializando o pensar, além de um discurso anacrônico, com teor de medo e de apelo. A aposta aqui é olhar para a possibilidade de criação de outras educações de surdocegos, de resistir ao que está dado, de estranhar as verdades e as certezas, através de um exercício filosófico, e de “andar por caminhos tortos” como nos fala Nietzsche (2008, p. 65, *apud* SCHLEE, 2019, p. 17), suspeitar do que nos torna rebanhos.

Para dar conta desta pesquisa e problematizar discussões que vem sendo travadas sobre esta temática foi realizada uma revisão de literatura para expor aqui alguns estudos já produzidos pela comunidade acadêmica vinculados a alguns campos da ciência que também afetam e constroem saberes sobre o sujeito surdocego, dentre estes campos a medicina, história e educação.

A revisão de literatura ocorreu, em um primeiro momento em maio do ano de 2020, com o último acesso em junho de 2022. Optou-se pela busca no banco de dados Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base multidisciplinar que reúne teses e dissertações brasileiras.

Até a última data de consulta, encontrei 59 materiais sobre a temática, incluindo vários campos do saber como medicina, história e educação. Após a leitura do resumo e metodologia,

foram selecionados 14 deles para análise mais profunda, pois, apresentaram proximidades nas relações da surdocegueira e a escola. Assim, destes 14 estudos, escolhi 5 trabalhos para exemplificar as questões analisadas e problematizadas nas respectivas pesquisas da área da Educação, os quais descreverei melhor a seguir e 1 trabalho da área da medicina para falar dos saberes acerca dos atravessamentos de saúde que esse sujeito sofre. Por sua vez, os atravessamentos que foram me afetando deixaram cada vez mais sólido e concreto o trajeto de pesquisa, foram se apresentando possibilidades de pensamento acerca da temática que foram tomando forma e surgindo pistas de caminhos outros a seguir.

Ou seja, percebi que seria um caminho provocador não se deter apenas no campo específico da ciência que trata da educação deste sujeito, mas ir mais a fundo nas questões do campo da história e também buscar como o campo da medicina caracteriza esta deficiência para problematizar tais relações. Para isso, realizei a busca também por produções acadêmicas destas duas diferentes áreas do campo do saber, da história e medicina. Deste modo, pretendemos agora, situar o leitor sobre as características desta deficiência, evidenciando algumas verdades já constituídas acerca do tema encontradas nos materiais selecionados para revisão de literatura.

Elenquei seis trabalhos entre dissertações e teses para trazer estas características, sendo que a última é da Área da Saúde. Rita de Cássia Silveira Cambuzzi, **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso**, 2013; Vula Maria konomidis, **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**, de 2009; Nagib Jose Mendes Santos, **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdo-cegueira**, 2014; Susana Maria Mana de Araoz, **Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais - Surdocegos: do Diagnóstico à Educação Especial**, 1999; Maria Aparecida Cormedi, **Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita**, 2011 e por fim; Jacqueline Marques Janeiro, **Rubéola na gravidez e a infecção congênita**, 2014.

A surdocegueira, portanto, se caracteriza pela ausência total ou parcial, porém simultânea, de visão e audição. Conforme Cambuzzi (2013), pode-se dividi-la em dois grupos: o pré-linguístico, quando a surdocegueira é congênita ou adquirida na primeira infância, desde que antes da assimilação de uma linguagem; e o Pós-linguístico, quando o indivíduo adquire a surdocegueira após a assimilação de uma linguagem, – sendo esta qualquer forma de comunicação estabelecida conscientemente. Ikonomidis (2009), salienta que surdocegueira pré-linguística é uma deficiência ímpar, e que traz consequências no desenvolvimento do indivíduo, principalmente, em relação à comunicação.

São inúmeras as causas que podem levar à surdocegueira congênita. Alguns autores foram selecionados para nos auxiliarem neste arranjo e nos ajudarem a fazer uma relação de tais doenças. Santos (2014), discorre que as causas mais frequentes são nascimento prematuro, infecções gestacionais e problemas genéticos. Araújo (1999), apontou a rubéola congênita como sendo a principal causa. Cormedi (2011), atribuiu como causa da surdocegueira principalmente a rubéola congênita, a meningite e a síndrome de Usher.

Analisando as causas desta deficiência, percebe-se que dois dos autores trazem a síndrome de Usher, como principal doença genética causadora da Surdocegueira e todos os três apresentam a rubéola congênita como (desta vez doença infecciosa) principal razão do nascimento de surdos. Seguidos pelo nascimento prematuro, quando o feto nasce antes da formação desses órgãos e; a meningite, inflamação da meninge, membrana que encobre o cérebro.

Segundo o Instituto Helen Keller, a síndrome de Usher, doença genética, apresenta perda auditiva e uma condição visual progressiva chamada Retinite Pigmentosa (RP), que pode se manifestar inicialmente com dificuldade de visão à noite ou em ambientes mal iluminados. Junto com a cegueira noturna, a RP também causa perda da visão periférica. Existem três tipos de síndrome de Usher que se manifestam em diferentes níveis de perda auditiva.

Já a rubéola congênita acarreta graves sequelas ao feto quando suas mães desenvolvem esta doença durante o primeiro trimestre de gravidez. Os bebês de gestações infectadas nascem com anomalias oculares, auditivas e outras sistêmicas que são comuns manifestações da síndrome da rubéola congênita (JANEIRO, 2014). A partir disso, me senti provocada a realizar uma pesquisa histórica sobre esta infecção, o que me trouxe pistas importantes acerca da constituição deste sujeito produzido pelos atravessamentos da surdocegueira, sobre o que discorrerei com mais detalhes no próximo capítulo desta dissertação.

Após uma breve contextualização, a partir de algumas pesquisas realizadas no campo de saber da medicina acerca da surdocegueira, sigo para uma discussão agora sobre a relação estabelecida entre esta deficiência, escola e a posição deste sujeito nas pesquisas selecionadas, encontradas na área da educação.

Já no que se refere a forma de aprender das crianças surdocegas é uma questão bastante discutida por todos que atuam nesta área. A criança surdocega irá estabelecer uma forma de comunicação de acordo com a qualidade dos sentidos remanescentes. Cormedi (2011) diz que a comunicação entre as pessoas se apoia na visão e na audição, e que o ponto crítico da surdocegueira é exatamente a grande dificuldade de estabelecer uma comunicação com eficácia.

Por mais que existam indivíduos surdocegos matriculados na educação regular, há uma carência de profissionais da área da educação habilitados para trabalhar com essa deficiência, bem como de métodos que orientem o processo de aprendizagem. É importante deixar claro que a presente pesquisa não pretende abordar o processo de aprendizagem do surdocego, mas sim, parte da premissa de compreender os limites e possibilidades de criação de experiência no espaço escolar do sujeito surdocego, onde se busca questionar as relações entre a escola e esse sujeito, para se pensar que espaços outros podemos criar possibilidades de experiência com esse aluno.

Neste sentido, o intuito também é trazer a escola enquanto uma instituição que necessita repensar sua proposta de ensino/aprendizagem, disciplina, conteúdos, currículo e etc. Pensar de que formas outras podemos encontrar respiros, experiências que nos façam atentar para as diferenças e singularidades que temos dentro da escola.

A partir da análise mais aprofundada dos materiais que selecionamos e que trazem relação do sujeito surdocego com escola, irei discorrer as considerações que entendi serem mais relevantes e que vão de encontro com o objeto de estudo desta pesquisa.

A primeira questão (e aos meus olhos a mais pertinente) trata do sujeito da pesquisa. De acordo com Michel Foucault, cujo referencial teórico dá lastro a este estudo, não podemos trabalhar com a experiência de um sujeito sem que ele mesmo possa nos narrar. E isso, desde o início, foi uma grande preocupação, encontrar surdocegos que possam falar, descrever suas experiências na escola.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Reafirmando, tenho Foucault como esteira teórica deste estudo. Ele foi um filósofo que dedicou 20 anos de suas pesquisas em analisar as diferentes possibilidades de constituição de um determinado tipo de sujeito. Como pesquisadora e agente atuante no campo da surdocegueira, eu jamais poderia desenvolver uma pesquisa sobre um determinado sujeito, o surdocego, sem a participação efetiva deste, sem sua fala, sem sua contribuição, sem sua experiência.

Dentre os 59 materiais analisados, encontrei dois estudos que se ocuparam de trazer a fala destes sujeitos para a pesquisa, ou seja, trazem uma metodologia semelhante à de minha proposta. Um destes estudos, a dissertação de Sandra Samara Pires Farias, de 2015, Faculdade de

Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, intitulado **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica**, propõe uma abordagem nas experiências das pessoas com surdocegueira para também ouvir a “voz” desses alunos por meio das narrativas da sua história de vida escolar. O trabalho de Farias (2015), se aproxima deste estudo quando traz a análise de narrativas como metodologia, mas acaba se distanciando pelo referencial teórico, sobretudo, o conceito de experiência que não é aprofundado no trabalho citado.

O segundo trabalho no qual percebi alguma proximidade ao modo de abordagem metodológica utilizado foi o de Elaine Gomes Vilela, uma dissertação intitulada **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva**, da Universidade Metodista de São Paulo, 2018. Este estudo está fundamentado na modalidade de pesquisa narrativa, mas na perspectiva autobiográfica – o que de certa forma, toma distância, novamente, de nossa proposta.

Outra questão que me chamou atenção na produção acadêmica acerca da temática é a quantidade de estudos de caso realizados. No total, dos quatorze materiais analisados, nove são estudos de caso, onde os resultados, em unanimidade são descritos pela perspectiva do professor ou da família. A impressão que fica, é que se busca descobrir sempre algo sobre a surdocegueira, sobre este sujeito, como se ele estivesse sempre aí. Então, parece se justificar o uso do estudo de caso. Estudar este ser para descobrir algo sobre ele.

Se faz interessante esse contraponto com nosso referencial teórico. Esta pesquisa caminha em direção oposta a isso. A intenção não é buscar a origem da surdocegueira, tampouco fazer descobertas acerca desta temática. Pois Foucault nos alerta que “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas – o disparate” (FOUCAULT, 2010, p. 263).

Passando para a próxima e última relação feita dos materiais analisados com esta pesquisa. Falemos agora da palavra experiência, conceito importante trazido neste estudo. Aonde considero incorreto trabalhar sem as narrativas do sujeito em questão, o surdocego. Doze dos materiais selecionados citam a palavra experiência. Fica bem claro que os autores não trazem a experiência da mesma forma que essa pesquisa propõe, apenas colocam como uma prática de algo que, com certo aperfeiçoamento, o tornará melhor em algo. Larrosa nos fala, entretanto, que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Duas pessoas ainda que enfrentem

o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Larrosa experiência tem a ver com paixão, tem a ver com o que nos passa, com o que nos afeta e o que nos transforma. É deste conceito que vou tratar aqui para pensar de que outras formas podemos encontrar respiros, experiências que nos façam atentar para as diferenças e singularidades que temos dentro do espaço escolar com o surdocego.

Como exemplo sobre o uso da palavra experiência, trago a pesquisa de Cambuzzi (2007), em seu estudo: **Análise de uma Experiência de Atitudes Comunicativas entre Mãe e Adolescente Surdocega**, onde, ela, a professora, faz tentativas de auxiliar a mãe de uma surdocega para melhorar a relação com a filha. Desta forma a pesquisadora descreve suas análises enquanto *sua* “experiência”. Importante frisar, contudo, que em nenhum momento traz algum conceito deste termo em seu estudo.

Enfim, conclui-se a partir da revisão sistemática realizada, que, ficou claro a necessidade que se tem de produção de saberes nesta temática, o quanto a produção de conhecimento sobre a surdocegueira é fundamental para uma melhor compreensão dessa população. Sobretudo, gostaria de evidenciar a importância de cada estudo aqui exposto, por suas imperativas contribuições que trazem para o campo da deficiência. E que é necessário um olhar para o sujeito da pesquisa como alguém que pode resistir a esses modos de subjetivação que são impostos por nós (sociedade) e por ele próprio. Que podemos pensar formas outras de existir para nós e para outros de nós.

### 1.3 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O sol da tarde penetrava na massa de madressilvas que cobria a varanda e caía no meu rosto virado para cima. Meus dedos pousavam quase inconscientemente nas folhas e flores familiares que haviam acabado de brotar saudando a doce primavera do Sul. Eu não sabia que maravilhas e surpresas o futuro me guardava. Raiva e amargura haviam continuamente caído sobre mim por semanas, em um profundo langor sucedera-se a essa luta apaixonada.

Algum dia você já esteve no mar cercado por um denso nevoeiro, como se uma tangível escuridão branca se fechasse sobre você e o grande navio, tenso e ansioso tateasse em busca do caminho para a costa com uma bola de chumbo e uma sonda e você esperasse com o coração batendo que algo acontecesse? Eu era como aquele navio antes de minha instrução começar, só que não tinha bússola ou sonda, nem meios de saber quão próximo estava o porto. “Luz! Me deem luz!” eram o grito sem palavras de minha alma, e a luz do amor brilhou sobre mim naquela mesma hora.

Senti passos que se aproximavam. Estiquei a mão imaginando que era mamãe. Alguém a pegou e eu fui levantada e abraçada bem apertado pela pessoa que viera revelar todas as coisas para mim.

Na manhã seguinte a chegada de minha professora, ela me levou a seu quarto e me deu uma boneca. As criancinhas cegas da Instituição Perkins a tinham enviado e Laura Bridgman a vestira; mas eu só soube disso depois. Quando brinquei com a boneca algum tempo, a srta. Sullivan lentamente soletrou em minha mão a palavra "b-o-n-e-c-a". fiquei imediatamente interessada nesse jogo com os dedos e tentei imitá-lo. [...] não sabia que estava soletrando uma palavra ou mesmo que palavras existiam; eu simplesmente estava deixando meus dedos macaquearem minha imaginação (KELLER, 2008, p. 19-20.)

Em inúmeros momentos da narrativa que escolhi para abrir esta seção, meu pensamento também começa a "macaquear" sem demora. Helen Keller, pessoa surdocega que nasceu no início do século XIX, tenta descrever com riqueza de detalhes suas experiências. E de alguma forma conseguimos entender alguns atravessamentos vividos por ela. Diante disso, faço um convite ao leitor (a) para ouvir, silenciar, ver e, sobretudo, pensar outras formas de se comunicar, de entender estes sujeitos. Ouvir outras tantas histórias possíveis de ser surdocego. Começamos a escrita desta seção, como Keller... deixemos nosso pensamento "macaquear".

Pensando nas diferentes histórias possíveis de ser surdocego, tracei os caminhos possíveis de investigação desta pesquisa. Partindo de provocações acerca dos discursos de verdades, tecidas e fabricadas sobre um sujeito surdocego existente desde sempre, me sustentei dos estudos e reflexões de Michel Foucault. Fiz uso de algumas de suas ferramentas, bem como da genealogia, operando especificamente com conceitos de sujeito, poder, discurso, anormal, história do presente, para pensar como a surdocegueira foi se constituindo e produzindo este sujeito e sua relação com a escola. Sobretudo, entendo, que o rigor teórico e metodológico é um desafio para o presente estudo e a partir disso, quero lembrar, que o objetivo geral desta pesquisa é **compreender como a escola no encontro com a diferença pode ser pensada como espaço de criação de experiência com o sujeito surdocego**, assim sendo, senti a necessidade de lançar um olhar genealógico para a história deste sujeito para entender como ele se constitui enquanto surdocego.

Com tudo, para dar conta da proposta deste estudo, e das problematizações emergentes desta pesquisa, defini como aspectos metodológicos tanto uma abordagem de caráter qualitativo, como uma metodologia de análise de narrativas de sujeitos surdocegos adultos que possam contar suas experiências escolares.

Os estudos qualitativos não estão focados em um alto grau de generalização e replicação dos resultados objetivos, mas voltam-se para a produção de um conhecimento local e significativo para os contextos em que se vive e investiga (SILVA *et al.*, 2013). De fato, novamente, percebe-se consonância da abordagem metodológica escolhida com a particularidade da pesquisa. Pois, não espero chegar a conclusões acerca de qual maneira a

escola pode ser um espaço de criação de experiência com o sujeito surdocego, pois este é assumido como algo inesgotável, mas apresentar considerações sobre a temática de estudo a fim de aumentar a produção de saberes e compreensão sobre o que se propõe a discutir. Desta forma, justifica-se a escolha do caráter qualitativo para o desenvolvimento desta pesquisa.

As narrativas dos sujeitos surdocegos foram analisadas em relação ao que Foucault (2003) define como “conjunto de acontecimentos discursivos” situados numa dimensão histórica, uma vez que suas trajetórias perpassam épocas diferentes no social. Conforme Foucault (2003, p. 258): “Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas”, e nessa linha, as perguntas foram direcionadas às experiências vividas pelos sujeitos surdocegos em seus anos de escola, gerando narrativas.

Ao falar sobre suas vidas, experiências escolares, o sujeito surdocego está imerso em jogos de saber e poder que o constitui e estabelece o que ele diz numa determinada época e sociedade. Desta forma, o interesse foi analisar suas narrativas pela entrevista como pertencente a uma ordem discursiva mais ampla que os controla, os posiciona como verdadeiros ou falsos. Ou seja, o foco foi perceber como essas narrativas se encontram em uma racionalidade específica de nosso tempo que estabelece o que pode ser dito, o que tem validade ou precisa ser excluído.

Problematizar como o sujeito surdocego narra suas relações com a escola fez parte desta etapa da pesquisa. Dessa forma, meu contato com a vida de luta desse sujeito na escola foi o principal motivador para o desenvolvimento deste estudo. Com base no que foi dito até o momento, delimito como corpus empírico da pesquisa as narrativas de sujeitos surdocegos. Diante dessa proposta, se define a realização de uma investigação narrativa.

No processo de investigação narrativa é importante ressaltar a questão ética, de forma que, respeitando as características metodológicas e a pesquisa em educação, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo) para que as envolvidas autorizassem as entrevistas e o seu uso nesta pesquisa.

As experiências de vidas narradas são objetos de análise desse método que investiga como os seres humanos experienciam o mundo.

Nesse sentido, entendemos a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outros momentos de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos

que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72).

Os percursos metodológicos, a partir da investigação narrativa, mostram-se potentes ao que se pretende nesta pesquisa: olhar para as narrativas de sujeitos surdocegos e suas relações com a escola. Proporcionando, a partir do diálogo, de uma conversa tranquila e cheia de aproximações com minha vida, um momento, onde o surdocego ao recontar sua história possa constituir os sentidos de si, de sua experiência. Como foi dito acima, narrativa e vida andam juntas e aqui vejo a importância e potência desta metodologia para esta dissertação.

Para Larrosa (2002), autor o qual sustenta o conceito de experiência neste estudo, também nos fala sobre narrativa como sendo uma prática discursiva, onde o sujeito se constitui para si mesmo, permeado de relações de poder, que fazem com que os seres humanos contêm a si mesmos sobre determinadas formas, em determinados contextos e para determinadas finalidades. Desse modo construímos e expressamos nossa subjetividade a partir de estruturas narrativas, completa o autor:

Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem) (LARROSA, 2002, p. 70).

As narrativas podem ser entendidas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re) significando-os. Larrosa (2006) destaca que:

[...] constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos [...] dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (p. 70).

É necessário ressaltar que, com essa metodologia, optei pelo modo de fazer pesquisa em que tivesse a possibilidade de ouvir as histórias dos sujeitos surdocegos a partir de suas formas de se comunicar, suas experiências e trajetórias vinculadas ao espaço escolar. Estabeleceram-

se, assim, relações de comunicação e experiência entre os participantes e eu, em que me tornei parte da (re) construção da narrativa que é compartilhada, integrando-me ao processo.

Neste momento, faz-se clara a importância de se olhar para a história do presente e problematizar como essa deficiência tão desconhecida veio sendo constituída através desses atravessamentos que a surdocegueira traz para o sujeito produzido por ela. Atravessamentos esses de natureza social, política, cultural, de saúde, sendo pistas que possam evidenciar ditos para/na fabricação de determinados saberes e verdades, atravessados por relações de força, na composição de um tipo particular de sujeito – o sujeito surdocego na contemporaneidade.

Assim como todo trabalho investigativo, as ferramentas utilizadas para trabalhar com o material empírico escolhido, como a definição teórica ao longo de um trabalho de pesquisa, levaram-me por diferentes caminhos, possibilitando formular outras perguntas sobre o objeto em questão e direcionando achados distintos. A trama que envolve e constitui os rumos metodológicos de uma pesquisa é sempre complexa e instável, pois são trajetórias em constante construção e reconstrução. Opções, escolhas e direcionamentos são atividades permanentes no desenrolar de qualquer trabalho de pesquisa. (LOCKMANN, 2013).

Corroborando com Lockmann, as aproximações e atravessamentos vividos por mim acerca desta deficiência, foram responsáveis pela escolha metodológica para esse estudo. Como vemos na justificativa deste material, o trabalho com atendimento individual de um sujeito surdocego congênito adulto, foi o provocador do desafio de desenvolver esta pesquisa. Porém, não foi possível a participação deste aluno nessa pesquisa, pois ele ainda se encontra em fase de construção de uma forma de comunicação. Por este motivo, iniciei a busca por sujeitos surdocegos que pudessem contribuir com suas narrativas. Uma grande preocupação foi a de não poder nos encontrar pessoalmente em virtude dos limites sanitários relacionados à pandemia causada pelo vírus denominado COVID-19, pois o contato e comunicação com um surdocego se dá através de contato físico, o toque, dentre eles, os mais comuns: Libras Tátil<sup>5</sup>, Tadoma<sup>6</sup>, letra de forma na mão<sup>7</sup>. Diante disso, a busca se tornou mais difícil. Assim, definem-se alguns critérios para a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Por conseguinte, após apresentar o contexto do objeto da pesquisa construído até agora e os caminhos investigativos que foram traçados, selecionei os participantes da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Sistema que consiste na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) adaptada ao surdocego. É realizada com a mão do surdocego em cima das mãos do interlocutor.

<sup>6</sup> Tadoma é um método de comunicação utilizado pelos indivíduos surdocegos, em que a pessoa surdocega coloca o polegar na boca do falante e os dedos ao longo do queixo e percebe a fala pela vibração da voz.

<sup>7</sup> Consiste na escrita das letras na palma da mão do surdocego.

Obviamente, são sujeitos surdocegos, pois são estes que possuem propriedade referente as perguntas da pesquisa. Caso contrário, se os participantes fossem professores ou a família, eu estaria sendo contraditória com meu referencial teórico e com o objetivo deste estudo.

O primeiro participante da pesquisa, narrador de suas experiências, é um surdocego adulto de 34 anos, aqui chamado de P1, é formado em graduação superior em Letras Libras, em 2014, pela UFSC. Primeiro surdocego do Brasil a se formar no Ensino Superior em modo presencial, P1 ainda bebê, foi diagnosticado com síndrome de Usher, caracterizada pela perda da audição e perda progressiva da visão. Aos 3 anos ficou surdo e teve a visão do lado esquerdo comprometida. Aos 15 anos de idade, a visão do lado direito começou a apresentar problemas. Atualmente, P1 se comunica apenas por Libras tátil. Em dias ensolarados e ambientes com bastante luz, ainda consegue visualizar Libras.

Através de um professor da Fundação Catarinense de educação Especial, a qual visitei em 2019, tive contato com um surdocego pós-linguístico, hoje adulto. P2, como vamos denominá-lo, é presidente e fundador da Associação de Pais e amigos de surdocego do Rio Grande do Sul, e mantém uma atuação nacional e internacional usando seus recursos de informática, é o segundo participante desta pesquisa.

P2 tem 45 anos, nasceu com uma doença rara, chamada Osteogênese Imperfecta, (um grupo de doenças hereditárias caracterizadas por ossos frágeis que se quebram com facilidade), adquirindo na infância a surdocegueira progressiva. Ele possui um programa em seu computador que permite fazer a leitura dos textos, forma pela qual trocamos e-mails. P2 não se comunica por Libras tátil, presencialmente, usa a comunicação letra na palma da mão.

Dito isso, optei pela entrevista semiestruturada como ferramenta para produção de dados, com algumas adaptações, que descreverei no decorrer deste texto, por enfrentarmos um momento delicado, de riscos e cuidados sanitários, e se tratando de sujeitos surdocegos, com características especiais e vulnerabilidades importantes diante do risco de contato com o vírus.

De acordo com Lockmann (2013), a entrevista semiestruturada, ferramenta utilizada na produção de dados neste estudo, possibilita examinar com mais cuidado e atenção o objeto da pesquisa. Uma ferramenta que permite um trabalho mais minucioso sobre o próprio pensamento. Entretanto, precisamos compreender que a entrevista não se constitui em um instrumento de revelação da verdade, mas sim vendo o entrevistador como um provocador de outras verdades possíveis.

[...] seja como território de passagem, seja como um lugar de chegada ou como espaço de acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-

se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2019, p. 25-26)

Partindo de um exercício filosófico de trazer para esta pesquisa algumas pistas metodológicas, busquei me servir alguns conceitos foucaultianos como ferramentas, conceitos que são capazes de golpear algumas verdades construídas e que nos fazem abandonar outros conceitos, outras teorias, outras formas de ver e entender o mundo (LOCKMANN, 2013).

As entrevistas com os narradores deste estudo foram muito mais do que aquilo que restou gravado em vídeo ou áudio. Passar estes momentos com eles, poder participar da sua rotina com a surdocegueira, se constituiu como experiência para mim. E com isto, me vi como o *sujeito de experiência* descrito por Larrosa. No momento dos encontros me coloquei em processo de abertura, de receptividade, de passividade, me permiti ser um território de passagem ou um lugar de acontecer experiência.

Neste sentido, gostaria de evidenciar que os momentos de investigação deste estudo necessitaram de uma cuidadosa preparação para que pudessem acontecer. Contudo, gostaria de compartilhar com o (a) leitor (a) um pouco destas disponibilidades, receptividades, aberturas, sobretudo as vivências e experiências minhas, as quais, foram transformadoras, bastante prazerosas e fundamentais para a realização desta investigação.

Lembro com muito carinho dos momentos no processo investigativo desta pesquisa. As entrevistas aconteceram em datas diferentes com cada participante. P1 mora em Florianópolis, SC e veio até Lages, SC, cidade onde moro, lugar que realizei a primeira entrevista. P2 mora em outro estado, Rio Grande do Sul, por este motivo, a entrevista foi on-line.

Importante salientar que P1 é bilíngue (alfabetizado e fluente em Libras e Português) o que facilitou nossa comunicação. Apesar de conhecer e trabalhar com Libras e Libras tátil, senti a necessidade de contar com o auxílio de Camila Chaves<sup>8</sup> e Gabriel Lima<sup>9</sup>, pessoas surdas, como guias de interpretação (e com o suporte físico/material para a vinda e estadia de P1), para melhor qualidade técnica de interpretação e riqueza de vocabulário por ser Libras a língua materna de P1.

Outro ponto importante a salientar sobre a entrevista é que fui eu quem realizou os questionamentos em Libras tátil ao participante, supervisionada por Camila, que esteve a todo

---

<sup>8</sup> Graduada em Letras Línguas pela UFSC, surda congênita.

<sup>9</sup> Graduado em Ciência da Computação pela UNIPLAC, surdo congênito.

momento atenta aos meus sinais e interpretações, corrigindo quando necessário. Este suporte foi fundamental para o sucesso da entrevista.

A entrevista realizada com P1 aconteceu dia 01/12/2021 em minha casa, utilizamos Libras tátil como meio de comunicação, com auxílio de Camila na guia interpretação. Houve um outro encontro cerca de 1(um) mês antes, onde da mesma forma P1 se deslocou sozinho, de ônibus para Lages, SC. Encontro que foi importante para uma primeira conversa sobre a pesquisa e seu propósito. Passamos o dia juntos, entre passeios, ida a restaurantes, mesquita (igreja referente a religião do P1), à escola onde acontece o atendimento ao meu aluno surdocego, encontro com amigos surdos, cafés, pizzas, conversas, boas risadas. Poder participar desta rotina, fazer parte na comunicação (como guia intérprete) e auxiliar na mobilidade e perceber e aprender tanto com a surdocegueira, foram momentos que, sem dúvida, afetaram e atravessaram minha vida. O que marcou bastante nestes momentos foi a reação das pessoas quando se deparavam com tal diferença, percebia um misto de admiração e frustração. Admiração por ver alguém assim num espaço comum e fazendo coisas comuns e a frustração por não entender a língua e não poder se comunicar.

A entrevista com P2 realizou-se no dia 06/12 e teve também suas particularidades. P2 é alfabetizado em Português e oraliza muito bem, sendo esta sua Língua materna. Fizemos da tecnologia nossa aliada nesta entrevista, através do aplicativo de chamada de vídeo Zoom (pelo computador) gravamos o vídeo e áudio e, juntamente com o auxílio do WhatsApp (celular) para o entrevistado ler as mensagens que eu enviava durante o diálogo. Ou seja, a forma de comunicação foi oralização por parte do P2 e escrita de minha parte. Da mesma forma, houve uma disponibilidade e receptividade singular com a entrevista. Os participantes entenderam a importância de pensar juntos, tensionar e problematizar estas questões, recontando suas vidas, experiências, como sentem, pensam, vivem o mundo, a escola e as relações que travaram com este espaço. Neste sentido, Larrosa (2011a, p. 70) complementa:

O processo pelo qual se ganha e se modifica a autoconsciência não se parece, então, com um processo de progressivo descobrimento de si, com um processo em que o verdadeiro eu iria alcançando pouco a pouco transparência para si mesmo e iria encontrando os meios linguísticos para expressar-se. A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração.

Por meio da possibilidade metodológica utilizada nesta pesquisa articulada com a filosofia e filosofia da educação me impulsionaram a pensar a entrevista e as conversas com os surdocegos narradores. O desejo foi de que, na produção de suas narrativas, histórias de vida,

encontros com suas memórias, diante das entrevistas, as perguntas tenham sido disparadoras de pensamento para que estes sujeitos fossem atravessados, provocados a pensar suas vidas, histórias, narrarem suas memórias, lembranças, acontecimentos sobre sua vida escolar.

As perguntas, colocadas como gatilhos do pensamento desta pesquisa, foram utilizadas a fim movimentar a memória e o raciocínio dos entrevistados, de provocá-los, de fazê-los pensar sobre estas questões. O intuito foi fazer isso da mesma forma que nos vemos tocados e atravessados pela potência desse movimentar do pensamento como traz a filosofia de Foucault (2005), que se constitui na necessidade de “multiplicar os caminhos e as possibilidades de idas e vindas”, como lembra (SCHLEE, 2019, p. 88). Tomar outros rumos, desfazendo nossas familiaridades e nos potencializando a olhar de modos diferentes. Mas o que nos move a percorrer estes rumos? É a curiosidade que nos provoca, que nos inquieta:

A curiosidade é um vício que foi estigmatizado alternativamente pelo cristianismo, pela filosofia e mesmo por uma certa concepção da ciência. Curiosidade, futilidade. A palavra, no entanto, me agrada; ela me sugere uma coisa totalmente diferente: evoca "inquietação"; evoca a responsabilidade que se assume pelo que existe e poderia existir; um sentido agudo do real mas que jamais se imobiliza diante dele; uma prontidão para achar estranho e singular o que existe à nossa volta; uma certa obstinação em nos desfazermos de nossas familiaridades e de olhar de maneira diferente as mesmas coisas; uma paixão de apreender o que se passa e aquilo que passa; uma desenvoltura, em relação às hierarquias tradicionais, entre o importante e o essencial (FOUCAULT, 2005, p. 304).

Esta mesma curiosidade (inquietação, paixão por aprender) vivenciei nestes momentos de conversa com estes sujeitos. Curiosidade em saber como narram o que se passa e como se passa a relação com a surdocegueira com a escola. Por isso, não realizei apenas uma entrevista, mas sim busquei travar um encontro com os entrevistados; um encontro atravessado pela filosofia; pela alegria da conversa, da troca, do sentir, do viver.

Curiosidade esta que foi aguçada e que se tornou mais inquietante a partir destes momentos mais próximos com os participantes. O movimento dessa caminhada fez com que eu olhasse para as vidas surdocegas narradoras desta pesquisa com sensibilidade e criatividade. Me permitiu pensar nas singularidades de cada participante, nas formas de fala e de escuta para fabricar meu próprio caminho, não linear, sem um começo e fim, mas de entremeios, de conexões.

Nas entrevistas que propus com os sujeitos surdocegos, ao falarem de si, ao se narrarem fomos nos aproximando, em grande medida, de um caminho para a *experiência de si*<sup>10</sup>. Larrosa

---

<sup>10</sup> Tema que Michel Foucault se dedica a partir de 1970, baseada nas tecnologias do eu e relacionadas com a ética. Essa produção culmina com a publicação do segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade*. O filósofo

(2011) pensa como um resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se cruzam os discursos que dizem as verdades do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade que constitui sua interioridade. O autor complementa que a experiência de si é aquilo a respeito do que se oferece a seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, ou seja, quando faz determinadas coisas consigo mesmo.

Desta forma, através da entrevista com estes sujeitos que narraram suas vidas, suas relações com a surdocegueira, com a escola, tomarei suas palavras e expressões com toda intensidade, porque são vidas reais sendo trazidas nestas narrativas. Muito mais do que encontrar respostas certas ou erradas, busquei com as perguntas iniciais questionar, tensionar, experimentar o pensamento junto ao surdocego como uma atividade filosófica do pensamento sobre o próprio pensamento, deslocando e transformando os parâmetros de pensamento, num trabalho que resulte pensar de outra maneira, tornar-se diferente do que é, como nos propõe Foucault (2005).

Diante da filosofia potente de Foucault, não bastaria perguntar aos surdocegos sobre suas relações com a escola. Afirmando a filosofia como movimento de pensamento, como deslocamento, organizei questões que possibilitassem o mesmo no momento da conversa com estes sujeitos e a partir de suas falas, pensar as possibilidades de criação de experiência com este sujeito.

Neste sentido, todos os tensionamentos e problematizações feitos até aqui, nesta pesquisa, foram pensando no momento de desenvolver o processo investigativo. O que deu/dá vida à pesquisa. Dentre as questões trazidas, muitas outras foram surgindo a partir das respostas e perguntas dos narradores. Na forma de cada sujeito se ver, se perceber e se narrar enquanto surdocego, percebi o quanto estes atravessamentos os afetam e os constituem como um tipo particular de sujeito. Ou, como diria Foucault, o sujeito vai se constituindo com cada condição prática e histórica de possibilidade da produção através das formas de subjetivação que constituem em sua própria interioridade na forma de experiência de si mesmo. Larrosa (2011a, p. 55), complementa:

Há um enlace entre "subjetividade" e "experiência de si mesmo". A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de "subjetivação". Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa

---

pretendia traçar a genealogia da ética Ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio e, no caso, com o próprio sexo, ou melhor, por meio do próprio sexo e, a partir disso, como se constitui e emerge sua subjetividade (VEIGA-NETO, 2007).

experiência. [...] Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história.

Na potência de pensar e problematizar os atravessamentos históricos, culturais, sociais, de saúde que constituem este sujeito, organizei as questões para estes encontros. Com o propósito de aceitar o convite de Foucault em fazer filosofia na pesquisa, na escrita, nas entrevistas com os surdocegos, na escuta e na análise dos dados, entendo, que na seleção das perguntas dos temas abordados na entrevista não há neutralidade, pois fiz escolhas do que perguntar, do que saber. Já no que se refere às análises das narrativas, a neutralidade é necessária por ser realizada a partir do que é dito, do que é visível. Assim, a metodologia usada contribuiu para a maneira particular como realizei a entrevista com cada sujeito e mais ainda, para a forma com que olhei para os dados produzidos a partir dela.

Enfim, nesta seção, apresentei ao leitor (a) os passos que fizeram parte do processo investigativo, entrelaçando surdocegueira e filosofia, na possibilidade de realizar a pesquisa e a produção de dados de uma forma singular.

Dito isso, convido o (a) leitor (a) para me acompanhar no próximo capítulo onde busco, através de ferramentas e conceitos foucaultianos, acontecimentos na história da surdocegueira que possam ser pistas de possibilidades de constituição deste sujeito.

## CAPÍTULO 2

### FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS: PRODUÇÃO DO SUJEITO SURDOCEGO

#### 2.1 DISCUSSÃO SOBRE GENEALOGIA, PROVENIÊNCIA E EMERGÊNCIA E DEMAIS CONCEITOS DE FOUCAULT

É [...] como um nevoeiro gélido, quando me sento sozinha e espero ante o portão fechado da vida. Além dele há luz, música e doce companhia; mas eu não posso entrar. O destino, cruel e silencioso, barra o caminho. De boa vontade eu questionaria seu decreto imperioso, pois meu coração ainda é indisciplinado e apaixonado; mas minha língua não emitirá as palavras amargas e fúteis que sobem aos meus lábios e recuam de novo para o coração como lágrimas derramadas. O silêncio cai imenso sobre minha alma. Então, chega a esperança com um sorriso e sussurra: “Há alegria no esquecimento de si mesmo”. Assim, tento fazer da luz nos olhos de outros o meu sol, a música nos ouvidos de outros, minha sinfonia, o sorriso nos lábios de outros, minha felicidade (KELLER, 2008, p. 124).

Começo o capítulo com as palavras de uma pessoa surdocega, Helen Keller<sup>11</sup>. Na citação acima, a autora descreve, de uma maneira poética, sua experiência de ver e ouvir através do outro por 70 anos. São poucos os surdocegos que tiveram/têm condições de registrar com autonomia seus sentimentos, angústias e conquistas. O parco registro nesse aspecto, conforme dados da revisão de literatura aqui realizada, em grande medida, se dá por estudos de caso, escritos e documentados por profissionais. Dito isto, percebo a necessidade que se tem de produção de pesquisa nesta temática, o quanto a produção de conhecimento e saberes sobre a surdocegueira é fundamental para uma melhor compreensão desta população.

Nesse sentido, é importante deixar claro aos leitores desta dissertação que não se pretende fazer descobertas acerca da surdocegueira, mas sim, expor um campo aberto para problematizar como a surdocegueira foi se constituindo ao longo da história, bem como entender como algumas formas foram naturalizadas e tidas como verdadeiras na produção do sujeito surdocego. Para tanto, nesse capítulo, farei uso da história do presente, a partir de Michel Foucault, olhando para o passado na tentativa de entender o presente, bem como, atentar para o modo como se deu a fabricação desse tipo específico de sujeito. História do presente, essa, preocupada com as singularidades, com as dispersões e os acasos, como demonstra Foucault (2005), a história da Proveniência e Emergência.

Doravante, a escrita deste capítulo se propõe a trazer alguns conceitos estudados por Foucault, entendendo-os como ferramentas para pensarmos a surdocegueira e o sujeito que ela

---

<sup>11</sup> (1880-1968), nascida em Alabama, foi escritora, conferencista e ativista social norte-americana. Foi a primeira pessoa Surdocega da história a conquistar um bacharelado.

produz. Foi necessário lançar um olhar genealógico para o processo de escolarização destes sujeitos na tentativa de entender como veio se constituindo. Desse modo, foi necessário um passeio pela história a fim de perceber em quais momentos e circunstâncias essas verdades foram sendo fabricadas acerca da surdocegueira, e assim, que estas práticas que produzem este sujeito pudessem ser colocadas sob suspeita.

Há poucos registros e materiais científicos acerca da surdocegueira publicados no Brasil em comparação com os outros estudos do campo da Educação Especial, bem como, de registros de pessoas surdocegas que tiveram/têm uma vida de pensamentos e autonomia. E, entendendo a escola como instituição que contribui para a constituição desse sujeito que assume diferentes posições, inclusive dentro deste espaço, posições como aluno, amigo, colega, aquele fora do padrão, penso ser importante trazer essas questões tão pouco problematizadas no campo educacional.

É importante, contudo, trazer neste momento o objetivo geral desta dissertação: **compreender como a escola no encontro com a diferença pode ser pensada como espaço de criação de experiências com o sujeito surdocego**. Neste sentido, a proposta também é considerar a escola enquanto uma instituição que necessita repensar essa proposta de ensino/aprendizagem, disciplina, conteúdos, currículo etc. Pensar de que formas outras podemos encontrar respiros, tensionamentos que nos façam atentar para as diferenças e singularidades que temos dentro do espaço escolar, sem nenhum tipo de dominância.

Antes de mais nada, é necessário explicar de que maneira, exatamente, a história faz parte desta pesquisa. Não é a intenção, fazer uso da história de forma tradicional, estabelecer uma linha reta, cronológica dos acontecimentos históricos ditos mais importantes na existência da surdocegueira, porque “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas – o disparate” (FOUCAULT, 2005, p. 263).

Tomamos as palavras de Foucault para mostrar o quanto essa história pode trazer discordância entre fatos e saberes imperfeitos. Diante disso, não se pretende buscar a origem histórica da surdocegueira para encontrar respostas para os questionamentos da atualidade. Somos induzidos, desde sempre, a acreditar que todas as coisas em sua origem estão em estado de perfeição e que lá encontram-se as respostas para nossas angústias e inquietações do presente, como nos alerta Foucault (2005). Por esse entendimento, me aproximo do pensamento de Nietzsche e Foucault quando nos falam da história do presente, uma história preocupada com as singularidades, com as dispersões e acasos. Ou seja,

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, paciência. Ela não deve construir seus “monumentos ciclópicos” através de “grandes erros benfazejos”, mas de “pequenas verdades inaparentes, estabelecidas por um método severo”. Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista: ela se opõe, pelo contrário, ao desdobramento metaistórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Opõe-se à pesquisa da “origem” (FOUCAULT, 2005, p. 260-261).

No decorrer da história da surdocegueira, muitos acontecimentos contribuíram para a constituição do sujeito surdocego que conhecemos hoje. O traçado histórico que permeia a existência desse sujeito é a anomalia, bem como, de qualquer outra pessoa que possua algum impedimento a longo prazo de natureza física, mental ou sensorial (BRASIL, 2009). O sujeito anormal, segundo estudos de Foucault (2010, p. 138), é o indivíduo que não condiz com a norma, entendida como “regra de conduta como lei informal, como princípio de conformidade; a norma que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desenvolvimento, a discrepância”.

Dito isso, o sujeito que foge do padrão imposto é visto como anormal. Esse padrão que nos é colocado desde sempre e que nos captura de tal forma que acabamos assumindo estes discursos como verdades. Discursos esses, tão óbvios e naturais para nós que não questionamos sua imposição.

Foucault (1978), quando estuda a psiquiatria, campo do saber que separa a saúde e doença mental, nos fala da herança pesada que esses sujeitos carregam através desses acontecimentos históricos, e o quanto foram maltratados, excluídos e rejeitados pela sociedade. O autor nos lembra:

Estranha superfície, a que comporta as medidas de internamento. Doentes venéreos, devassos, dissipadores, homossexuais, blasfemadores, alquimistas, libertinos: toda uma população matizada se vê repentinamente, na segunda metade do século XVII, rejeitada para além de uma linha de divisão, e reclusa em asilos que se tornarão, em um ou dois séculos os campos fechados da loucura (FOUCAULT, 1978, p. 116).

Percebo que através dos acontecimentos históricos, esses sujeitos foram vistos e classificados de muitas maneiras diferentes, dentre essas formas: monstro, louco, débil mental, excepcional, especial, etc. Houveram muitas mudanças de nomenclatura, o que faz com que a sociedade use inúmeros termos para se referir à estas pessoas. Falando em termos legais, a partir da Convenção da ONU, assinada em Nova York em 2007 e aprovada pelo Decreto n.º 6.949 de 2009, a atual nomenclatura convencionada e adotada pelo Brasil referente a esses indivíduos é “Pessoa com Deficiência”, (PCD).

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Tendo ciência do termo utilizado em documentos oficiais hoje, para esta população que possui impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, como citado acima, “pessoa com deficiência”, proponho seguir na esteira do nosso referencial teórico, Michel Foucault. Desta maneira, ao me referir a essa condição, trarei o termo “anormal”, o “indivíduo a ser corrigido” (FOUCAULT, 2010, p. 50). Que é o que se tenta fazer assim que detectada alguma deficiência, corrigi-la, e quando impossível, atenuá-la, para chegar o mais próximo da *normalidade*.

Percebe-se que esse olhar para história do presente é essencial para que possamos compreender como a surdocegueira vem sendo constituída por meio desses atravessamentos na história desta deficiência. É importante ressaltar que não me interessa trazer cada acontecimento em sua sequência histórica; mas sim, as condições de possibilidades para a emergência desse sujeito; os atravessamentos sociais, políticos, culturais, de saúde, pistas que possam evidenciar ditos para/na fabricação de determinados saberes e verdades, atravessados por relações de força na composição de um tipo particular de sujeito - o sujeito surdocego na contemporaneidade.

Podemos entender que a história genealógica que Foucault traz, opõe-se a história totalizante, a história contínua, como ele mesmo denomina, essa história que busca a verdade para explicar os fatos. A genealogia não busca fazer isso. O que interessa realizar nesta pesquisa, em consonância com o pensamento do filósofo francês, é problematizar as condições que possibilitaram que os indivíduos se tornassem sujeitos subjetivados e objetivados por diferentes relações de poder/saber, porém, com o entendimento de que aquilo que vivem no presente não é uma evolução de acontecimentos do passado, e sim “uma etapa no processo bélico de confrontação de forças do controle e da dominação” (VEIGA-NETO, 2005, p. 61).

Ou seja, a genealogia é ao mesmo tempo a busca pela compreensão da multiplicidade do passado, de como no passado as contestações e acomodações e lutas formam um evento. Com uma atenção dirigida às condições e dispersão da formação do presente, com o objetivo de proporcionar entendimentos que nos possibilitem compreender o presente. A genealogia está, acima de tudo, preocupada com o presente, com o hoje, conosco. Enquanto, ainda, está atenta em não discutir o passado como se fosse aquilo que explica totalmente o nosso presente. Mas sim, como reforça Foucault (2005), que se refere ao jogo de forças e dominações presentes

na história, que não são mecânicos, são deixados aos acasos das lutas e acontecimentos. Ou melhor,

Há toda uma tradição da história (teleológica ou racionalista) que tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal- movimento teleológico ou encadeamento natural. A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 2005. p. 272).

Assumir tal posicionamento, como bem coloca Lazzarin (2014), acerca do pensamento foucaultiano, significa entender que tais acontecimentos se dão como resultados de batalhas e conflitos entre sujeitos, dos quais não há apenas uma versão a ser contada - a história dos vencedores-, como o modo tradicional de fazer história nos faz crer. Escolher fazer genealogia é posicionar-se, se opor ao conhecimento imposto e assumir o risco de enxergar as coisas a partir do seu ponto de vista.

Isto é, a genealogia não se preocupa com o método científico, uma abordagem unívoca. Os fatos não aparecem como fatos, mas sim como Foucault chama, “acidentes” que requerem interpretação parcial e que recortam acontecimentos. É um trabalho, como sustenta Foucault (2005, p. 260), “meticuloso e pacientemente documental” e que busca dar lugar através de uma leitura atenta de produções socioculturais a eventos como parte de processos de outros eventos. Onde a recontagem da história não é uma busca por começos, já que o que o genealogista encontra no início dos acontecimentos, das coisas, “não é a identidade...é a disparidade”.

Com o uso da proposta da genealogia de Michel Foucault, tentei pensar, tensionar, problematizar, deslocar o pensamento no que foi esquecido, apagado, silenciado na história dominante acerca da surdocegueira, na história vista pelo olhar dos vencedores. Neste sentido, a genealogia age também na prática da desestabilização dos sistemas de pensamento e das práticas dominantes até então oferecidas na formação do indivíduo enquanto sujeito surdocego. Percebe-se então, o perigo da genealogia para o sistema do poder estabelecido, pois, começa a haver uma necessidade de repensar todas as nossas instituições, todas as produções de subjetividades através das relações de ser/saber e poder que nos afetam. Foucault, dedica-se a essas questões com mais força na escrita de *Vigiar e punir*, 1975:

É neste livro [...] que Foucault coloca toda ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado de processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que

os capturam, dividem, classificam [...] O que passa a interessar a Foucault, então é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produz os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos (VEIGA-NETO, 2007, p. 55).

A genealogia, entretanto, reivindica uma relação com desconstrução, com a ruptura da cientificação de tudo que impede a justiça no presente, como uma responsabilidade ética da produção do conhecimento. Isto é,

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento nunca será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história: será, ao contrário, deter-se nas meticulosidades e nos acasos dos começos, prestar uma atenção escrupulosa em sua derrisória maldade: esperar para vê-los surgir, máscaras finalmente retiradas, com o rosto do outro: não ter pudor de ir buscá-los lá onde eles estão, “escavando as profundezas”; dar-lhes tempo de retornarem do labirinto onde nenhuma verdade jamais os manteve sob sua proteção[...] É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas que dão conta dos começos, dos atavismos e das hereditariedades (FOUCAULT, 2005, p. 264).

Isso posto, passemos agora por alguns acontecimentos e atravessamentos da história da surdocegueira no Brasil e no mundo, acontecimentos esses, selecionados por meu olhar de pesquisadora, buscando pistas, fragmentos que nos tragam a compreensão de como fabricou-se certos saberes e práticas acerca do campo da surdocegueira e a produção deste sujeito.

## 2.2 NOS RASTROS DA HISTÓRIA: ALGUMAS PISTAS E FRAGMENTOS PARA PENSAR A SURDOCEGUEIRA

A importância de analisar a História, para entender a contemporaneidade que vivemos, revelou-se crucial na medida em que fui me deparando com ações desenvolvidas dentro e fora da escola acerca da surdocegueira. A análise de documentos, materiais e biografias me permitiu perceber uma série de estratégias que foram, e ainda são, desenvolvidas pela sociedade no intuito de conduzir a vida do sujeito surdocego, bem como regular suas condutas.

No que tange a educação os primeiros registros de atendimentos a surdocegos, segundo Maia (2004), foram na França em 1825, quando uma criança chamada Victoria Morriseau (1789-1832) foi atendida em uma instituição de surdos no final do século XVIII. Nos Estados Unidos a educação de pessoas surdocegas teve início no começo do século XIX, quando Julia Brace, uma jovem que ficou surda e cega aos quatro anos de idade, foi deixada em um asilo para surdos e doentes mentais em Hartford em 1925, e aprendeu a se comunicar por sinais por meio de toque.

Ainda na busca por informações das primeiras atividades com surdocegos encontrei registros de Meshcheriakov<sup>12</sup> (1979). O psicólogo e patologista Meshcheriakov nos conta, que no início, as tentativas de trabalhar com surdocegos estavam intimamente ligadas à religião e aconteciam dentro de mosteiros. Isso porque os surdocegos eram considerados marcados por Deus e, portanto, dignos da caridade da igreja.

Na segunda metade do século XIX, os registros de instrução de surdocegos em fundações religiosas em Montreal e Bruxelas, por exemplo, foram usadas como propaganda religiosa. As aulas eram ministradas por freiras. Os princípios por trás da educação religiosa para surdocegos foram expostos de maneira mais direta pelo pastor alemão Gustaw Riemann, onde o objetivo deste atendimento era fazer com que a pessoa surdocega aceitasse ou assumisse “carregar sua cruz” – sendo esta condição relacionada à um estigma. Neste enfoque religioso, em 1905 a imprensa divulgou amplamente a notícia de que uma jovem surdocega, Madeleine Wallace, da Escola de Nova York, tornou-se freira, apresentando ao mundo a primeira freira surdocega.

Nesse período, toda a educação oferecida a esse grupo de pessoas era restrita ao propósito religioso. Se esses alunos foram ensinados a falar usando palavras, não foi para que pudessem se comunicar com outras pessoas, mas sim, para se comunicar com Deus. Meshcheriakov, reforçando a ideia da religião, diz, que um professor francês, Louis Arnald, autor do livro *Almas presas* (1973), sobre o surdocego aprisionado, escreve que o objetivo de ensinar surdocegos era transmitir para eles o conceito de Deus e que falar com palavras só era necessário para essas crianças porque a linguagem dos gestos era insuficiente para explicar a ideia abstrata de Deus.

Inclusive, Meshcheryakov (1979), cita em sua obra inúmeros artigos de estudiosos sobre surdocegueira que defendem que o surdocego demonstra possuir uma força superior à razão humana, se referindo a Deus. Desta forma, percebo o quanto a religião permeou os primeiros registros sobre surdocegueira que encontrei na literatura. E posso dizer que a religião foi, talvez, a primeira prática responsável pela produção deste sujeito na sociedade.

Quando Foucault (1979), estudando a obra de Nietzsche, encontra algumas palavras usadas pelo filósofo referentes à genealogia, são elas: *Ursprung* (origem), *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). Desta forma, seguindo o pensamento de Nietzsche, Foucault recusa a pesquisa da *Ursprung*. Ele sugere desenvolver uma pesquisa orientada por

---

<sup>12</sup> (1923-1974) Psicólogo e patologista soviético. Em 1960 cria um laboratório para estudo e educação de crianças surdocegas no Instituto de Defectologia e em 1963 criar instituições educacionais especiais para crianças surdocegas na cidade de Zagorski, na Rússia.

*Herkunft* e *Entstehung*, que caracterizam melhor o caminho da pesquisa genealógica desenhada pelo filósofo alemão (LOCKMANN, 2013). Neste sentido, ao trazer estes acontecimentos que atravessam a história da surdocegueira, busquei pensar nas condições de emergência e proveniência do sujeito surdocego na sociedade.

A proveniência trata de um tipo de pesquisa que busca as inúmeras possibilidades de começo. Não se crê em um ponto unívoco como origem de tudo; em vez disso, buscam-se, na dispersão dos acontecimentos, a diversidade de começos possíveis. Em Foucault (2005, p. 265).

Seguir o filão complexo da proveniência é [...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário das inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.

Sendo assim, quando penso sobre a proveniência de práticas relacionadas a surdocegueira no Brasil e no mundo, não pretendo trazer o ponto originário e verdadeiro que marca seu começo possível, mas buscar na história as diferentes condições que possibilitaram a constituição de um conjunto de práticas sociais, culturais, políticas, éticas etc, que, vinculadas a isso que chamamos de surdocegueira, com suas estratégias e objetos próprios, produzem esse sujeito. Um sujeito impossibilitado de ver e ouvir, um corpo inteiramente marcado.

Enfim, a proveniência se relaciona com o corpo. Ela se inscreve no sistema nervoso, no humor, no aparelho digestivo[...] no corpo encontra-se o estigma dos acontecimentos passados, assim como dele, nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros, nele também se ligam e subitamente se exprimem, mas nele também se desligam, entram em luta, se apagam uns e outros e prosseguem em seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2005, p. 266-267).

Helen Keller relata em sua autobiografia intitulada *A História da Minha Vida* (2008), que o acontecimento responsável pelo que ela se tornou e por consequência, por suas conquistas como pessoa surdocega, foi a chegada de sua professora Anne Sullivan, à sua casa. Quando Helen Keller tinha pouco menos de sete anos, seu mundo, transformou-se: aprendeu a manifestar – por meio das palavras, até então desconhecidas, os seus desejos, e sentimentos, entendeu regras, aprendeu que havia um universo além de seu corpo. Uma imensa felicidade, que a tirou do mundo da escuridão em que vivia, conforme relata a autora: “O dia mais importante de que me lembro (...) é o da chegada de minha professora, Anne Mansfield Sullivan. Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que este dia ligou” (KELLER, 2008, p. 19).

Sem compreender o que acontecia, Keller lutou e resistiu o quanto pode a esta pessoa estranha que passou a fazer parte de sua vida. Percebeu o contraste desses dois momentos distintos em sua existência apenas anos depois do acontecimento, como relata em sua obra. Entendendo que a Emergência “sempre se produz em um determinado estado de forças” (FOUCAULT, 2005, p. 268), são esses momentos de lutas e resistências que se estabelece um jogo de dominações.

A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças: é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria. O que Nietzsche chama de Entstehungsherd do conceito de bom não é exatamente nem a energia dos fortes nem a reação dos fracos, mas essa cena em que eles se distribuem uns diante dos outros, uns acima dos outros: é o espaço que os divide e se abre entre eles, o vazio através do qual eles trocam as suas ameaças e suas palavras (FOUCAULT, 2005, p. 269).

É bastante comum na vida de formação do surdocego haver esse processo de resistência, ainda mais quando a surdocegueira é congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida. Há a resistência, o jogo de dominações, até que se entenda a função de cada indivíduo nesse jogo de forças. Por isso, a genealogia se torna um campo potente para se pensar a surdocegueira. Fazer esse movimento de pensamento e pensar o que afeta a nós e aos outros, como nos diz Michel Foucault (2005, p. 269) “Ninguém, portanto, é responsável por uma emergência, ninguém pode se atribuir a glória por ela; ela sempre se produz no interstício”.

Helen Keller tornou-se escritora, filósofa e conferencista, uma personagem reconhecida pelo extenso trabalho que desenvolveu em favor das pessoas com deficiência. Anne Sullivan foi sua professora, companheira e protetora. A história do encontro entre as duas é contada na peça *The Miracle Worker*, de William Gibson, que se tornou num filme *O Milagre de Anne Sullivan*, em 1962, dirigido por Arthur Penn (em Portugal, *O Milagre de Helen Keller*). Baseado na vida real de Helen Keller, o filme conta a comovente história de Anne Sullivan, uma persistente professora cuja maior luta foi a de ajudar uma menina surdocega a conhecer e fazer parte do mundo que a rodeava.

Há poucos casos como o de Helen Keller com registros na história, mas a partir deste, por ter repercutido mundialmente, percebeu-se então, que a pessoa que era surda e cega tinha capacidade de aprender, com isso, surge a necessidade de atendimento especializado para esse público. Por muito tempo, essas pessoas foram acolhidas em instituições de atendimento para cegos ou para surdos, as privando de suas escolhas. Isso ainda acontece frequentemente na formação do indivíduo enquanto sujeito surdocego, onde a intervenção dos saberes dominantes condiciona arranjos diferentes de dominação, nunca uma liberdade total. Como ressalta

Foucault (2005, p. 269): “Homens dominam outros homens e assim nasce a diferenciação dos valores: classes dominam outras classes, e assim nasce a ideia de liberdade”.

Entendo que, a partir do que foi recortado sobre a surdocegueira, os eventos citados até então nesta dissertação, deram uma primeira visibilidade desse indivíduo ao mundo, sobretudo, a publicação de uma biografia por uma surdocega congênita. Mas, encontrei um outro acontecimento que trouxe uma preocupação e atenção maior ao atendimento deste público. A epidemia mundial da rubéola na década de 60, a maior causa de surdocegueira nos anos 60, 70 e 80. Só nos Estados Unidos, nos anos de 1964 e 1965, nasceram aproximadamente 5.000 pessoas surdocegas (JANEIRO, 2014).

De acordo com informações encontradas no boletim epidemiológico paulista, publicado em 2007, a rubéola já era identificada na antiguidade pelos médicos árabes como uma variedade do sarampo. Bergen em 1752 e Orlow em 1758, médicos alemães, foram os primeiros que descreveram a doença, denominada inicialmente como sarampo alemão. Em 1814, Manton foi o primeiro a reconhecer a rubéola como benigna e distinta de outras infecções que causavam erupções cutâneas<sup>13</sup>, tais como o sarampo e a febre escarlatina.

De acordo com Banatvala (2004, *apud* JANEIRO, 2014), até essa altura, acreditava-se que o útero era uma barreira que protegia o embrião de agressões ambientais, e a rubéola foi o primeiro exemplo de infecção fetal transplacentária capaz de causar malformações. Ou seja, pela primeira vez, a origem de malformações não era atribuída somente a alterações genéticas, mas à ação de um agente infeccioso sobre o feto.

Rubéola é geralmente benigna para crianças e adultos que o contraem, a doença, entretanto, acarreta sérios e vitalícios problemas de saúde à prole quando suas mães desenvolvem esta doença durante o primeiro trimestre de gravidez. Os bebês de gestações acometidas pela patologia nascem com anomalias oculares, auditivas e outras sistêmicas que são comuns manifestações da síndrome da rubéola congênita.

A epidemia da rubéola teve início na Europa entre 1962 e 1963 e, nos Estados Unidos da América, entre 1964 e 1965. Nos EUA ocorreram cerca de 12,5 milhões de casos e 11.000 óbitos fetais. Cerca de 20.000 crianças nasceram durante esta epidemia com duas ou mais anomalias. Esta constelação de sintomas é conhecida como síndrome da rubéola congênita (SRC).

Mulheres que contraíram rubéola durante o primeiro trimestre da gravidez deram a luz à bebês com uma série de problemas, incluindo surdez, cegueira, problemas cardíacos e

---

<sup>13</sup> Se refere a alterações na cor (como vermelhidão) e/ou na textura (como caroços e inchaço) da pele.

deficiências de desenvolvimento. Das milhares de crianças que se estima terem nascido com a síndrome da rubéola congênita naquela época, muitas nasceram surdocegas e com atrasos cognitivos. Quando essas crianças entraram na idade adulta, houve relatos de que algumas estavam desenvolvendo problemas médicos adicionais.

O vírus foi isolado pela primeira vez em 1962 e a virulência do vírus da rubéola para o feto foi completamente definida entre 1963-1965 quando ocorreu a epidemia na Europa e Estados Unidos com posterior aumento de bebês com anomalias. A demonstração de virulência do vírus realçou a necessidade de implementar medidas profiláticas. Em 1966 foi desenvolvida a vacina com o vírus vivo atenuado, tendo começado a ser utilizada em 1969 nos EUA e em 1970 na Europa. Após o aparecimento desta vacina, ocorreu uma redução significativa da infecção congênita.

O Centro Nacional Helen Keller<sup>14</sup>, localizado em Sands Point, Nova York, é uma das várias agências em todo o mundo que coleta e dissemina informações sobre essa população de baixa incidência, os surdocegos.

Em março de 2005, realizou-se um simpósio internacional sobre rubéola congênita. Como resultado deste simpósio, foi feita uma inscrição para surdocego internacional para criar uma Rede Rubéola. Esta inscrição foi aprovada em julho de 2006 e, em setembro de 2007, a primeira reunião da Rede Rubéola foi realizada em Perth, Austrália. A rede continua sendo uma fonte de informações sobre rubéola, vacinação e SRC.

Após essa epidemia, a grande questão era: como educar um grande número de crianças com surdocegueira? Estava, assim, posta no Ocidente a necessidade de pesquisa nessa área. No período em que ocorreu a epidemia, como também nos subsequentes, os teóricos e profissionais da educação não tinham conhecimento da imprevisível linha de desenvolvimento das crianças acometidas pela rubéola. A literatura disponível sobre a educação de surdocegos não era suficiente e não respondia às necessidades e aos problemas apresentados por esta nova população (SIERRA, 2010).

Foi neste período que Jan Van Dijk<sup>15</sup> alcança visibilidade por seus estudos sobre a educação de surdocegos. Van Dijk é o autor que mais publicou sobre surdocegueira no mundo, e é também o mais citado em publicações no Brasil. Inclusive suas pesquisas são a base para a proposta do MEC, quando se trata da educação desses sujeitos.

---

<sup>14</sup> Autorizada por uma lei do Congresso em 1967, a HKNC é a única organização desse tipo, fornecendo treinamento e recursos exclusivamente para pessoas com 16 anos ou mais que apresentam perda auditiva e visão combinada.

<sup>15</sup> Nascido em 1937, professor holandês, desenvolveu um método de educação para surdocegos.

[...] a constatação de Van Dijk de que as experiências motoras realizadas pela criança, em conjunto com o professor, por meio do movimento coativo constituem o fundamento e a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Elas fornecem à criança surdocega melhor qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos (BRASIL, 2004, p. 17).

Não encontrei informações e produções traduzidas de Van Dijk na web, apenas em citações. Sierra (2010), em sua dissertação traz em anexo um e-mail recebido por Van Dijk, o qual enviou seu currículo lattes, onde são encontradas as informações profissionais descritas aqui. Em 1958 Jan van Dijk foi nomeado professor de surdos no Instituut Voor Doven (IVD), em Sint-Michielsgeste – Países Baixos<sup>16</sup>. Por mais de quarenta anos ele exerceu diferentes funções na instituição. Em 1965 foi nomeado diretor da Escola de Crianças Surdas e com Múltiplas Deficiências. Em 1967 recebeu o título de Mestre em Educação Especial e em Psiquiatria Clínica – com honras.

A dissertação de mestrado de Van Dijk trata do desenvolvimento do surdo e de crianças que haviam se tornado surdocegas como consequência da rubéola, e fora desenvolvida por meio de estudos realizados em Victoria (Austrália), em 1976. Dr. Van Dijk escreveu três livros-textos e cerca de cem artigos em revistas profissionais. Por todas as publicações sobre crianças surdocegas, Van Dijk tem atraído a atenção do mundo e recebeu os prêmios “Anne Sullivan” e o de “Distinção Internacional” pelos serviços prestados aos surdocegos.

A história que se tem contada sobre a surdocegueira no Brasil ainda é bastante recente. Segundo o site oficial da Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos, essa trajetória inicia justamente com a visita de Helen Keller, em 1953. Esta visita inspirou uma professora, que anos depois, seria nacionalmente conhecida por seus esforços e conhecimento acerca da surdocegueira. Trata-se da educadora Nice Tonhozi Saraiva. Saraiva, já trabalhando na educação de cegos no Instituto de Cegos “Padre Chico” em São Paulo dedicou-se também à educação de surdocegos, a partir de 1962, quando tão logo voltou dos EUA. Ainda em 1962, fundou a SEADAV – Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual. Em 1963, por intervenção do estado a SEADAV foi transferida de São Paulo para São Bernardo do Campo. Em 1968, a SEADAV passou a se chamar ERDAV – Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais. Em 1977, para garantir maior autonomia da escola, foi novamente alterada e

---

<sup>16</sup> São um Estado soberano e uma monarquia constitucional parlamentar situado na parte ocidental da Europa. Embora os países baixos sejam denominados Holanda, o uso deste termo em português é terminologicamente impreciso, já que a Holanda é uma região no centro-oeste dos Países Baixos consistente de duas províncias: Holanda do Norte e Holanda do Sul. A forma plural os “Países Baixos” em português é remanescente da República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos.

passou a se chamar de FUMAS – Fundação Municipal Anne Sullivan, que ficou sendo a mantenedora da Escola de educação especial Anne Sullivan, que funciona até os dias de hoje.

A partir dos dados aqui colocados que envolvem a surdocegueira percebo a importância do encontro com o pensamento foucaultiano, pois, tensiono também a emergência de saberes atrelados a relações de força na fabricação desta deficiência, sujeitos tão marcados por esses atravessamentos sociais, políticos e específicos da doença, bem como, a constituição de um sujeito surdocego solitário e incapaz de aprender. Saliento que não busco a origem, tampouco a explicação desses fatos, mas sim, as condições de possibilidade para a emergência desses saberes referente a surdocegueira e o sujeito que ela produz.

A surdocegueira traz consigo, desde seus primeiros registros, o fascínio pelo significado da criança selvagem. A realidade das crianças selvagens – ao contrário do sonho filosófico –, como Jeffrey Masson observou, é de abandono e abuso. Em sua maioria, crianças privadas de linguagem durante os cruciais primeiros anos desenvolverão mais tarde habilidades de linguagem imperfeitas, se é que desenvolverão alguma (KELLER, 2008). E dessa forma, lançando esse olhar histórico acerca das práticas citadas até aqui, arrisco dizer que há uma produção discursiva que também produz esse sujeito.

E para fazer uma análise destes discursos Fischer (2020) me ajuda a pensar sob a perspectiva foucaultiana onde, inicialmente, devemos recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido oculto das coisas. Para o filósofo, é preciso ficar simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas. É necessário se desprender de um longo aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos como um conjunto de signos, quase sempre ocultos, distorcido, cheio de reais intenções, não imediatamente visíveis. Para Foucault os discursos:

não são, portanto, resultados da combinação de palavras que representam as coisas no mundo. Os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que eles fazem é mais que utilizar estes signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutível à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Neste sentido, posso dizer que, para Foucault não existe nada nas entrelinhas, nada a ser interpretado ou desvelado. Tomando como exemplo esta temática, analisar textos oficiais sobre a surdocegueira, nessa perspectiva, será tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria nas entrelinhas dos documentos.

Problematizando as condições em que a surdocegueira veio se constituindo historicamente, percebe-se que as práticas colocadas em filmes, biografias e registros

analisados são uma contradição da liberdade enquanto sujeito surdocego. No passado e ainda na atualidade, a questão da “pureza” das pessoas surdocegas, ditas como escudo ou proteção, parecem ser usadas, como ferramenta de controle e manipulação (GARCIA, 2008).

Observa-se também, que Foucault traz em seu pensamento que a verdade e o poder estão mutuamente interligados através de práticas específicas de cada condição histórica. Os discursos, nas relações de poder específicas, historicamente construídas, definem as ações e eventos que são apropriados em cada época.

A Associação Gaúcha de Pais e Amigos do Surdocego e Multideficientes foi fundada por uma pessoa surdocega. Até hoje, é coordenada por ela. Alex Garcia, pessoa surdocega, 44 anos de idade. A partir de suas experiências, ele problematiza a relação da Inclusão e surdocegueira. Esse jogo onde a surdocegueira vai se constituindo:

As exclusões e preconceitos que determinados critérios se propõem, mas que estão escondidas; as relações de poder que estão envolvidas neste processo; Os Poderes que muitas pessoas (aparentemente apoiadores de Surdocegos) em nosso Brasil não permitem aos Surdocegos possuírem; Os Poderes que os Surdocegos não podem ter para não serem livres e não se tornarem competitivos; Estas e outras tantas discussões que envolvem a Surdocegueira x inclusão x exclusão x poder x marginalização x preconceito (GARCIA, 2008, p. 42).

É importante considerar, ainda, que Foucault volta-se quase que em todas as suas obras para a constituição do sujeito contemporâneo, e o poder é um tema recorrente, por ser exatamente um elemento constitutivo deste ser do homem, não podendo ser abstraído. Entendido como algo produtivo, pelo fato de produzir saberes, a relação poder-saber se estabelece pela necessidade de conhecer para governar. Para Foucault (1979, p. 183), “o poder deve ser analisado como algo que circula”, ou melhor, “o poder funciona e se exerce em rede”. Por ser relacional, não é possível determinar aquele que tem e aquele que não tem poder, pois todos ocupam a posição de exercer poder e de sofrer suas ações, uns com mais intensidade do que outros. Assim como o poder não se concentra em um único lugar, também pode ser exercido de diferentes formas. O poder está em todos os lugares, perpassando os sujeitos até as instituições e vice-versa.

Sem dúvida, as relações de poder, saber e verdade são conceitos fundamentais no pensamento de Foucault. Importante pontuar o quanto os saberes fabricados referentes a surdocegueira vão se produzindo nestas relações. A partir disto, para a próxima seção, acredito ser importante trazer alguns saberes produzidos sobre o surdocego e articular discussões entre as perspectivas sociais, médicas e biopsicossocial da deficiência.

### 2.3 SABERES PRODUZIDOS SOBRE O SURDOCEGO NAS PERSPECTIVAS MÉDICA, SOCIAL E BIOPSIKOSOCIAL.

Nos estudos que se referem aos ditos anormais, no decorrer de sua historicidade, conseguimos identificar com nitidez dois modelos de perspectivas que fundamentam ideias e pesquisas sobre a deficiência a partir da modernidade: o modelo médico e o modelo social. E temos, entretanto, um terceiro modelo emergindo de críticas ao modelo social, o denominado modelo psicossocial. Me interessa, nesta seção, traçar uma análise sobre estes três discursos que circulam e constituem as relações entre sociedade e a surdocegueira. Ou seja, como estes discursos produzem saberes na constituição deste sujeito.

O modelo médico está diretamente ligado as revoluções científicas. Michel Foucault (1977) nos ajuda a entender em qual contexto se estabelecia este modelo. Segundo ele, a medicina moderna se assenta no final do século XVIII e início do século XIX, baseada em princípios iluministas e positivistas e construindo um discurso de estrutura científica sobre o sujeito. Discurso, o qual, se organiza com base em uma racionalidade que toma o indivíduo como objeto de estudo, sob um olhar pragmático, objetivo, que busca transformar a realidade em algo previsível e manipulável: a vida deixa de ser um mistério para se tornar objeto de lógica e razão.

Um momento em que as crenças religiosas dão espaço para as concepções científicas. A racionalidade médica moderna se voltou ao conhecimento do homem saudável e a uma definição de homem modelo, tomando uma postura normativa na gestão da existência humana. (BISOL, 2017).

Ao que se refere à deficiência, o modelo médico se estabeleceu como principal alternativa de intervenção, constituindo especializações e enfocando a reabilitação. A medicina oferecia o diagnóstico, alternativas para lidar com as limitações físicas ou intelectuais, o que promoveu a ideia de que a pessoa com deficiência deveria buscar tratamento e programas de reabilitação para amenizar os dados corporais. Trazia uma interpretação da deficiência como tragédia pessoal, como problema individual que causa dificuldades e desvantagem ao indivíduo.

A partir destes discursos proferidos através do modelo médico a surdocegueira também é produzida desta forma, onde se produz também seu diagnóstico e tentativas de medicalização e reabilitação.

Surdocegos são os indivíduos que têm uma perda substancial de audição e visão, de tal modo que a combinação das suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais. Uma pessoa

com perda substancial de visão pode, ainda assim, escutar e ouvir. Outra pessoa com substancial perda de audição pode, ainda assim, ver e observar. Mas uma pessoa com perdas substanciais em ambos os sentidos, experimenta uma gama de privacidade que pode causar extremas dificuldades (KINNEY, 1977, p. 22-23).

Ainda, de acordo com Cambruzzi (2016), a surdocegueira pode ser dividida em dois grupos: pré-linguístico e pós-linguístico. Os que apresentam as perdas concomitantes da visão e audição antes de aquisição de língua são os surdocegos pré-linguísticos. Sem dúvida, precisam de mais atenção para desenvolver formas alternativas de comunicação. Já o surdocego pós-linguístico é aquele que apresenta essa perda (auditiva e visual) após adquirir uma língua, seja ela a Língua portuguesa ou de Sinais.

Ou seja, vemos aí o modelo médico produzindo saberes acerca da surdocegueira e a partir disto, caracterizando esta deficiência. Importante problematizar estas relações de poder/saber que constituem esta anomalia, nos fazendo atentar para os modos de subjetivação que vão produzindo a relação deste sujeito com a sociedade. Modos estes de incapacidade, dificuldades e medicalização, seja por dispositivos bioquímicos para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o mais possível de uma norma da deficiência para, então, compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal (PAGNI, 2019).

O modelo médico hegemônico de patologização e medicalização da deficiência, que reforçava a diferença ao definir padrões de normalidade do corpo e segregava mais ainda o indivíduo, começou a sofrer críticas constantes com a organização política das pessoas com deficiência e o estudo da deficiência pelas ciências sociais e humanas, então, o modelo social emergiu no Reino Unido e se espalhou por outros países, utilizando-se da Sociologia para teorizar acerca da deficiência (SANTOS, 2018).

De acordo com Bisol (2017), na segunda metade do século XX, mais precisamente nas décadas de 60,70 e 80, houve o início de movimentos da contracultura, das minorias e as lutas pelas igualdades dos direitos humanos, com fortes críticas aos preconceitos e discursos políticos até então vigentes. Foi neste momento, portanto, que emergiu e consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica sobre a deficiência, o assim denominado modelo social.

Percebe-se, neste período, um grande movimento de políticas em prol das pessoas com deficiência, debates políticos e ampliação de produções sobre o tema no campo acadêmico. Esta mobilização política e social também demandava a democratização e acesso a recursos e a tratamentos médicos. Se instituiu grupos e movimentos no campo da deficiência, sendo assim,

o modelo social incorporado por meio da criação de organizações acadêmicas, institucionais e políticas, se instituindo como oposição do modelo anterior (BISOL, 2017).

Enquanto, para o modelo médico, a deficiência é causada pela doença ou impedimento e limitação do corpo do indivíduo (confundindo lesão com deficiência), para o modelo social, a causa da deficiência está na sua intolerância pelas estruturas sociais (a deficiência é um acontecimento sociológico e a lesão é manifestação biológica) e, assim, trata-se não de uma matéria individual, mas afeta à vida em sociedade, sendo adequada a ação política, e não o tratamento médico e terapêutico (RODRIGUES, 2020).

O reflexo do modelo social também acontece na surdocegueira. Salvatore Lagati, iniciou uma grande batalha para reconhecimento da surdocegueira como uma condição única, muito além da denominação médica da perda auditiva e visual. Assim, o nome da doença grafada anteriormente surdo-cegueira, surdo-cego, cego-surdo-mudo, com hífen, mudou para os termos surdocegueira e surdocego, usados hoje.

Considerados alguns acontecimentos sobre a surdocegueira, recortamos alguns discursos que entendemos fazer parte deste segundo movimento. Sabemos que todos os indivíduos têm direito à comunicação, ao lazer, educação, interação social. No caso do sujeito Surdocego, a comunicação é fundamental para que todos os outros direitos possam ser, de fato, efetivados. As crianças surdocegas que, em sua grande maioria, estão na fase pré-linguística, precisam de muito mais cuidado, atenção e paciência no seu processo de aprendizado de uma linguagem, não língua, e sim linguagem. É importante que cada uma delas tenha suas habilidades, seus limites e sua personalidade respeitados no processo de aquisição linguística (CAMBRUZZI, 2016).

Atualmente a pessoa dita anormal é amparada legalmente, no Brasil e no mundo, para garantir seus direitos à educação, saúde, lazer e interação social. Sobretudo, destacamos algumas delas no âmbito que abrange (ou que, a nosso ver, poderia abranger) a surdocegueira:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948;  
A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975;  
A Promulgação Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com deficiência de 2001;  
As Normas Uniformes das Nações Unidas para a Participação e Igualdade das Pessoas com Deficiência de 1993 (GARCIA, 2008).

As normas uniformes, são um conjunto de vinte e duas disposições favoráveis que contemplam praticamente toda a vida de uma pessoa com alguma anomalia. Foram aprovadas

pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua 48ª sessão, mediante resolução 48/93 de 20 de dezembro de 1993.

É, no entanto, na Declaração de Salamanca, assinada em 1994, que temos algo escrito diretamente ao público surdocego, no item 19:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1997, p. 7).

A nível nacional, destacamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 3 de julho de 2001, alguns de seus artigos trazem claramente, diretrizes que amparam a questão da surdocegueira. Inicia com o art. 8º, VIII, que destaca a flexibilidade temporal do ano letivo, assim determinando:

Temporalidade flexível do ano letivo para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grandes defasagens idade/série.

É fundamental a compreensão de que neste pressuposto, pode-se pensar a surdocegueira tanto pré-simbólica quanto pós-simbólica (Congênita ou adquirida) quando se refere às graves deficiências múltiplas. O importante é não confundir ou simplificar a deficiência múltipla, que sabemos se tratar de duas ou mais deficiências em um indivíduo com “soma” de deficiências, ou seja, o surdocego legalmente é sim considerado pessoa com deficiência múltipla, porém funcionalmente deve ser entendido como pessoa com deficiência única, indivisível e sua condição específica, com abordagens e metodologias próprias (GARCIA, 2008, p. 31).

E destaco o artigo 12, o qual traz:

Deve-se assegurar, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Percebe-se, explicitamente, nesse artigo, a garantia de acesso aos conteúdos curriculares às pessoas surdocegas. Também esclarece, que para que isso se efetive é importante o acesso à uma forma de comunicação, no caso, Libras para o surdo, o código Braille para o aluno cego e para o surdocego, Libras tátil, escrita na mão, tadoma etc., bem como, os profissionais para cada área: intérprete de Libras, Guia-Intérprete, Instrutor-mediador.

Procurei trazer acontecimentos que caracterizam estas perspectivas no contexto da surdocegueira para melhor expor as diferenças entre cada modelo. Fica evidente a grande mudança de pensamento que se estabelece quando se considera que os problemas das pessoas com deficiência são causados por falhas de uma sociedade que precisa de mudança. Outro fator é a distinção proposta entre doença e deficiência, sendo que a última necessita de mudança no ambiente e não de intervenção médica (BISOL, 2017).

Para caracterizar o modelo psicossocial é necessário também marcar o momento histórico no qual ele surge. A pós-modernidade é marcada por uma configuração social global de diversidade e pluralidade, transversalidades e multiculturalismo; de heterogeneidade, sujeito múltiplo e ecletismo. Neste viés, o tema deficiência para ser compreendido deve contemplar as diversas áreas do saber, não apenas o médico ou o social (BISOL, 2017). Ou seja, é no final século XX e início do século XXI que se percebem movimentos importantes que provocam críticas ao modelo social e situa o que talvez possa ser uma nova perspectiva, o modelo psicossocial.

O modelo psicossocial propõe uma maneira de olhar para a deficiência que é multidisciplinar, integrada e social. Como por exemplo, olhar para as pessoas com deficiência severa de modo a considerar além de sua independência, mas sim a interdependência e a importância do profissional e o espaço de que se ocupa. Da mesma forma, discutir a normalidade estabelecida e a diversidade acrescentada ao componente do corpo e da dor (BISOL, 2017).

Sob os efeitos do discurso biopsicossocial, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil por meio do Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009), concebeu a deficiência como um “conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. O modelo biopsicossocial se difere do social porque ressalta a importância da reabilitação e da medicalização na apreensão da deficiência e não concebe o modelo social como substituto do médico, ou vice-versa. As deficiências devem ser apreendidas como fruto

de elementos sociais e políticos, mas sem desconsiderar os físicos e individuais e, portanto, pessoais (SANTOS, 2018).

Essas análises são trazidas para observarmos que, em que pese o surgimento de discursos inclusivistas (que também não deixam de estabelecer normas), a sociedade ainda muito se empresta de discursos segregacionistas e integracionistas, reforçando a concepção da deficiência a partir do modelo médico. Ou seja, estas mudanças de perspectivas que tentei mostrar como produtoras de deficiências, não conseguiram alterar o fator base para o qual Bisol (2017), chama atenção: o deficiente na escola continua a ser determinado a partir do modelo médico. Se firma o estigma da pessoa deficiente como alguém que falta algo. A reabilitação, o uso de próteses, implantes, são praticamente compulsórios para que se tornem o mais normal possível.

Outro exemplo que o mesmo autor traz para mostrar o quanto o modelo médico está presente na escola é quando nas formações de professores encontra-se recorrente o discurso que conhecer as comorbidades dos diferentes níveis de deficiência é determinante para a escolarização do sujeito. Esta preocupação, infelizmente, acaba vindo antes da discussão e reflexão sobre as questões pedagógicas.

Entendo, portanto, que as considerações trazidas são importantes para não parecer que defino os sujeitos surdocegos a partir das suas características biológicas e de suas perdas auditivas e visuais. Essa forma de caracterização está relacionada a um modelo que historicamente pautou o campo da educação especial e que ainda hoje é predominante: o modelo médico da deficiência. O desafio aqui é olhar para o sujeito surdocego para além dessas características, como sujeito da experiência que se produzem no campo social e cultural no qual estão imersos.

Desta forma, sigo para o próximo capítulo convidando o (a) leitor (a) a me acompanhar numa discussão acerca este sujeito e a escola. Busco trazer evidências das construções históricas e culturais que constituem suas relações com este ambiente e como vem se constituindo e se modificando através da história e da cultura.

### CAPÍTULO 3

## PENSANDO A PRODUÇÃO DA ESCOLA NA RELAÇÃO COM A SURDOCEGUEIRA

A escrita deste terceiro capítulo configura-se num aprofundamento teórico/ histórico para pensarmos a invenção da escola e o quanto esta instituição funciona como um espaço de disciplina significativo na produção de subjetividades, aqui em especial, me atentarei ao sujeito surdocego. Sendo assim, para que possamos conversar sobre a surdocegueira e sua relação com a escola, é importante pensar na construção histórica, social e cultural em que se posicionam estes sujeitos que estão fora da curva da normalidade, tendo a história da criação da escola, a cultura e tradição disciplinar como importantes elementos para a configuração da sociedade atual.

Para isso, fiz uso da filosofia para pensar como nos tornamos o que somos ao longo de nossas vidas. Entendemos que vamos nos produzindo por meio das práticas sociais e culturais num processo que não é linear, finalizado ou completo. Na companhia do filósofo francês Michel Foucault e outros autores do campo da educação e da filosofia da educação como Maria do Rosário Gregolin, Alfredo Veiga-Neto, Haroldo de Resende, Paula Hening, Sivio Gallo, Celso Kraemer, Maura Corcini Lopes, Pedro Pagni, busco problematizar algumas verdades estabelecidas neste campo educacional.

Para melhor organizar meu pensamento frente a estas discussões e tensionamentos pretendidos sobre a surdocegueira e a escola, dividi este capítulo em três seções, a primeira delas: **Surdocegueira e escola: a produção deste espaço**, faço uma retomada histórica dos contextos econômicos, sociais e culturais que envolveram a produção da escola que vemos hoje e como esta instituição começou também a ser pensada para o atendimento da surdocegueira.

Na segunda seção enfocamos a **Normalização do anormal**, a maneira como se deu este processo historicamente e seus desdobramentos até fazerem parte deste espaço e percebidos na educação. E a terceira seção, **O anormal na escola: o governo da diferença**, faço um movimento para pensar de que forma a escola foi capturando estes sujeitos através de um discurso inclusivo para seu governo e normalização.

### 3.1 SURDOCEGUEIRA E ESCOLA: A PRODUÇÃO DESTE ESPAÇO

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional [...]. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Muito embora Michel Foucault não faça da escola um objeto de estudo em suas pesquisas, o autor concebeu a escola e a educação formal como exercendo um papel fundamental na expansão do poder disciplinar. O filósofo deixou evidente que para tudo aquilo que escapa a escola criou-se outras instituições para dar conta de corrigir este indivíduo, como o hospital, o manicômio, o exército, por exemplo. A partir deste viés analítico, torna-se fundamental olhar para a história para entender o presente. Faço isso atentando para alguns contextos históricos, econômicos e sociais que fizeram parte do momento em que se constituiu o modelo da escola atual e são fundamentais para apreendermos a formação do sujeito surdocego neste espaço de disciplinamento dos corpos.

Pensar por que a escola que conhecemos é como é, um espaço de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar, como nos diz Foucault (2014), nos auxilia a entender quais decisões foram tomadas no passado e que processos ocorreram para chegar na configuração que temos hoje. Ou seja, um espaço de disciplinamento. Diante disto, junto ao surdocego, pensemos nesta mesma escola que controla, vigia, hierarquiza etc., espaços possíveis para possibilidades de criação de experiência com este sujeito. Tensionar este modelo pronto de escola de forma a encontrar brechas para inventividade e olhar para cada singularidade que compõe este lugar.

Neste movimento de olhar para a história da produção deste espaço, percebo que, ainda que a escola tenha sido formulada explicitamente com desdobramentos vindos com a Revolução Industrial e Revolução Francesa, como porteiras da modernidade, seus sinais aparecem muito antes.

Para me ajudar neste exame histórico sobre a produção da escola e a pensar como este ambiente se constituiu como um espaço educativo, me debrucei, em estudos mais específicos sobre o tema: “Produção da escola/Produção da sociedade” de André Petitat (1994); “A maquinaria escolar”, dos sociólogos Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1992); e “A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar”, dos historiadores Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003). Os autores fazem uma análise social-histórica de alguns momentos

decisivos da produção escolar no ocidente. Os dois últimos, em especial, trazem leituras temporais inquietantes acerca da prática educativa neste espaço.

Segundo Petitat (1994), um momento que se mostrou importante para a produção da escola foi a instituição e a multiplicação dos colégios a partir do século XVI. Os colégios foram criados aos poucos, pelo poder civil em colaboração das congregações católicas ou das igrejas protestantes e outros, vinculados às faculdades de Artes. Todos tinham semelhança institucional pelo fato de terem em comum alguns tratados escolares, tais como concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina.

Uma outra particularidade interessante nos colégios é a sua permanência ao longo de praticamente toda a Idade Moderna, pois somente em meados do século XVIII passaram a ser criticados por quem defendia o ensino das línguas nacionais e dos saberes das Ciências e o desenvolvimento das fábricas. No entanto, sabe-se que não há informações disponíveis sobre (e se havia) tratamento educacional às pessoas ditas anormais nas sociedades ocidentais, nos tempos mais antigos. Há um grande silêncio na história oficial (BRASIL, 2006), quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com estes sujeitos.

Dentre as informações limitadas a que tive acesso, Amaral (1995 e 1997) nos faz recordar que na Antiguidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados; na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sua sorte e expostas publicamente; em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto. A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995, p. 43). Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade.

Foi a partir dos efeitos do Cristianismo que os doentes, os deformados e loucos começaram a ser atendidos pelos sacerdotes nos templos e mosteiros como uma atividade voltada à atenção espiritual e assistencial das ordens religiosas. A cura exigia a intervenção divina e o médico era o intermediário dotado de um dom ou carisma (CRESPO, 2011). E assim, como já trouxemos anteriormente, os primeiros trabalhos que se tem registros com a

surdocegueira, se tratava deste viés religioso, pois, da mesma forma que os normais, os anormais passaram a ser considerados filhos de Deus.

De acordo com Silva (1987, p. 162), graças à ascendência do cristianismo e seus preceitos de caridade ao próximo, foram criados os primeiros hospitais para viajantes, doentes, loucos, pobres e deficientes. Segundo esse autor, de acordo com historiadores,

o primeiro hospital cristão de que se tem notícia foi aquele criado por São Basílio, o Grande (329 a 379) [...] construído às portas de Cesaréia (na Capadócia, hoje Turquia), no ano 375 [...] conhecido pela genérica e famosa designação de “xenodóquium”, termo muito utilizado, naquelas épocas quanto durante toda a Idade Média, e que acabou sendo aceito para designar “abrigo para doentes”, quando na verdade pela derivação do grego significa “abrigo para estrangeiros” (SILVA, 1987, p. 163).

Nos seus primórdios, o hospital era uma instituição que servia tanto para abrigar os necessitados, como também para manter os doentes e loucos longe do convívio social, ou seja, para proteger quem estava do lado de fora do contágio das doenças dos internados. Um lugar mais para se morrer do que para se curar (CRESPO, 2011). Em outras palavras, um hospital muito mais parecido com aquele — anterior ao século XVIII — descrito por Foucault, em *Microfísica do Poder*:

O hospital que funcionava na Europa desde a Idade Média não era, de modo algum, um meio de cura, não era concebido para curar. [...] O hospital como instituição importante e mesmo essencial para a vida urbana do Ocidente, desde a Idade Média, não é uma instituição médica, e a medicina é, nesta época, uma prática não hospitalar. [...] Antes do século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres, instituição de assistência, como também de separação e exclusão. O pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de doença e de possível contágio, é perigoso. Por essas razões, o hospital deve estar tanto para recolhê-lo, quanto para proteger os outros do perigo que ele encarna (FOUCAULT, 1979, p. 101).

Ou seja, medicalizar, nesta época, era mandar o doente para fora e, por conseguinte, purificar os outros (FOUCAULT, 1978). A medicina era uma medicina de exclusão. Uma prática não hospitalar, como diz Foucault. O próprio internamento dos loucos, malfeitores, deformados em meados do século XVII, obedece ainda a este esquema, de segregar.

Crespo, 2011, nos conta, ainda que Isaias Pessotti<sup>17</sup> (1984) traz um outro acontecimento que nos parece partir da segregação para algo diferente. Para o autor, a primeira instituição para abrigar deficientes mentais e multissensoriais de que se tem notícia surgiu na Bélgica, no século

---

<sup>17</sup> Autor do livro *Deficiência mental: da superstição à ciência*. O livro traz a descrição cronológica das principais ideias e personagens que geraram teorias na deficiência mental.

XIII, e tratava-se de uma colônia agrícola. Até então, eles eram acolhidos em igrejas ou conventos, onde ganhavam a sobrevivência em troca de pequenos favores à instituição.

Nesta busca por acontecimentos que entrelaçam a surdocegueira e o espaço escolar, encontrei estes registros. Enquanto os colégios começam a apresentar alguns tratados como semelhanças institucionais de ensino para a população dita normal, vemos a criação e expansão de instituições, hospitais e manicômios para segregar esta população estranha, onde, aos poucos vemos aparecer um caminho de ressignificação para instituições que poderiam atuar produtivamente com estes sujeitos. Entende, portanto, que estes acontecimentos são eventos importantes, traçados históricos que são tomados como discursos, como algo que irrompe num certo tempo e lugar. Sobre isso Foucault explica que:

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial, é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito, ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 2014, p. 54).

O modo de constituir-se surdocego é atravessado pelos discursos, enunciações e acontecimentos que modelam, controlam e regulam e são regulados por nós, sujeitos desse tempo. A cada movimento histórico acerca do sujeito surdocego, que era visto apenas como louco ou doente, assim como todas as outras doenças, sem distinção alguma, percebemos a importância da conversa que minha pesquisa estabelece com o pensamento de Foucault. Importante para pensar na emergência destes saberes atrelados a relações de força na fabricação dessa deficiência, desses sujeitos marcados por esses atravessamentos sociais, políticos e específicos da doença, bem como, a fabricação de um sujeito surdocego incapaz de aprender. É o que se percebe acontecer até então.

Seguindo na tentativa de identificar acasos na história da produção da escola, percebo o movimento que acontece entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos. Conforme Petitat (1994), era comum na pedagogia medieval o aluno escolher seu professor. Para isso, eles deveriam frequentar as aulas de um dos mestres na faculdade de Artes. As aulas eram em domicílio ou em salas alugadas. Ou seja, não tinham um lugar específico. Nas aulas, aprendia-se linguagem teológica, teorias médicas, os sistemas e conceitos do Direito romano, gramática, lógica e retórica, menos o que traz menção às profissões práticas, ou seja, nada ligado ao comércio ou fábricas. As aulas se resumiam, principalmente, em comentários orais das obras mestras. Os alunos sentados, muitas vezes no chão, ouviam atentamente seu mestre e

ocasionalmente tomavam nota. Toda lição era lida, discutida e argumentada entre alunos e seu mestre, sempre em latim (PETITAT, 1994, p. 60).

A pedagogia medieval ignora o sistema de séries e de classes. O aluno permanece com seu mestre o tempo necessário para conquistar seu título. Também não existe, neste período, uma separação por idade, o aluno que acabou de chegar se senta ao lado de outro aluno, este, dez anos mais velho. Com seu método oral, tempo indeterminado e idades mistas, veremos restar poucas semelhanças entre os colégios que vão surgir a partir do século XVI.

Pensando a produção da escola e sua relação com a surdocegueira na direção do pensamento foucaultiano, posso afirmar que não há uma finalidade nesta história, assim como não há uma origem; os acontecimentos emergem ao acaso das forças, e não a partir de uma intenção ou determinação prévia.

Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 1979, p. 17-18).

Num trabalho incessante de pesquisa, aponto as condições que levaram a mudança do modelo de educação medieval para o modelo moderno de escola. É com o movimento histórico que teve início com a instituição dos *hospitia*, alojamentos para estudantes pobres que frequentavam as Faculdades de Artes, mantidos por nobres ou eclesiásticos enriquecidos, onde percebo uma ruptura na forma de ser escola. Em Paris, em princípios do século XIV, os *hospitia* começaram a se transformar em estabelecimento de ensino, onde os estudantes recebiam aulas de recuperação. Aos poucos os estudantes começaram a abandonar as aulas avulsas nas Faculdades de Artes e a preferir o ensino institucionalizado nos emergentes colégios.

Assim, à dispersão dos ensinamentos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao controle exercido sobre os estudantes, às matérias ensinadas e à criação de graus e classes (PETITAT, 1994, p. 77).

Houve, deste modo, uma transformação bastante acentuada em relação ao disciplinamento dos estudantes, que passaram a ser submetidos à contínua supervisão e a sequenciação dos saberes. Consigo apontar com clareza a imensa diferença no modo de ser escola na Idade Média e os colégios modernos, vejo que essa mudança se processa entre os séculos XIV e XVI. As novas experiências pedagógicas foram implementadas efetivamente nos

colégios das igrejas protestantes e da Igreja Católica tridentina, pois elas encontraram mais resistências nos colégios universitários, devido ao peso de sua tradição medieval. Petitat (1994, p. 78) aponta que os principais teóricos e propagadores da nova ordem escolar estão entre os homens das Reformas Religiosas, que colocaram a escola como uma das principais estratégias da concorrência religiosa no início da Idade Moderna. Neste sentido, cita uma frase importante “as igrejas não podem prosperar sem escolas”, formulada pelo reformador Mélancton, que dá o tom do novo momento histórico no Ocidente.

A partir disso, a educação passou a ser associada à transmissão da cultura, de modo que para fazer parte de uma civilização era necessária uma educação cristã ministrada nas casas dos intelectuais. A sala de aula começou a desenvolver-se nos séculos XV e XVI quando os avanços científicos e as fortes mudanças ocorreram na sociedade. A reforma protestante foi uma delas, desencadeando uma divisão entre religiões e pedagogias. É nesse contexto que surge a necessidade de ensinar o povo a ler a bíblia em outras línguas, possibilitando assim a circulação do conhecimento em outros idiomas diferentes do latim (DUSSEL, 2003).

No decorrer da história da produção da escola podemos identificar e compreender os novos mecanismos que concorreram para a manufatura da nova pedagogia nos colégios modernos. As instituições escolares diferenciam-se pela introdução do tempo linear e cronológico, marcado pelo relógio mecânico, que já era utilizado nas cidades mercantis desde o século XIV. O “tempo mecânico do relógio” agora se faz nas instituições escolares ocidentais na Idade Moderna. “A transformação que mais nos chama a atenção está na instituição progressiva de uma divisão regular do horário, substituindo o horário irregular da Igreja.” (PETITAT, 1994, p. 91).

Fazer genealogia é prestar atenção a cada acaso e descontinuidades ao longo dos tempos. Para isso, demanda um trabalho contínuo de busca por traços singulares nos acontecimentos, sobretudo naquilo que não participa da história, como os “[...]sentimentos, o amor, a consciência, os instintos” (FOUCAULT, 2000, p. 260), fazendo emergir o entendimento sobre os espaços onde desempenharam papéis distintos e/ou foram excluídos do discurso verdadeiro.

Escutar histórias no sentido que significa para Foucault me faz ter uma sensibilidade ímpar para as pistas e vestígios do passado. Convido o (a) leitor (a) a buscar estes sentimentos ditos por Foucault neste trecho onde Hellen Keller, pessoa surdocega, relata em seu livro sua primeira visita a uma escola em maio de 1888.

Mal tínhamos chegado à Instituição Parkins para cegos quando comecei a fazer amizade com as crianças cegas. Fiquei extasiada ao descobrir que elas conheciam o alfabeto manual. Que alegria conversar com outras crianças em minha própria

linguagem! Até então eu fora como uma estrangeira falando através de um intérprete (2008, p. 42).

A história da educação de surdocegos, como vemos no relato de Keller, está diretamente ligada a história da educação de cegos. Apenas muito recentemente temos instituições voltadas a trabalhar especificamente com a surdocegueira. No final do século XVIII e início do século XIX começam a surgir escolas especiais para cegos. Inicialmente, os cegos aprendiam apenas ofícios domésticos, somente mais tarde foram feitas tentativas para ensiná-los a ler e escrever (MESHCHERYAKOV, 1979).

A escola Perkins começou com sua fundação há mais de 180 anos, como a primeira escola para cegos nos Estados Unidos. Foi nesta escola, em 1837, que aconteceu o primeiro atendimento educacional, que se tem registro, a alguém com surdocegueira, Laura Bridgman, aos seus oito anos.

A partir do momento que se entende que o surdocego é capaz de aprender e que o contato com outras pessoas e vivências em outro espaço diferente do familiar começou a trazer pontos positivos para seu desenvolvimento, inicia-se um trabalho pedagógico em cima da surdocegueira e a busca, por parte das famílias, por um atendimento em uma instituição escolar. Assim, posso dizer que surgiu a necessidade de existir lugares específicos (ainda que separados por suas deficiências, pelas curvas de normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado) para ensino e socialização de uma determinada população, ainda que segregadas do restante da sociedade.

Em contrapartida, os minutos e as horas passam a fragmentar o cotidiano da escola tradicional, de forma que o conhecimento escolar deve ser adequado a tempos delimitados, ao contrário da Idade Média, quando o aprendizado nas Faculdades de Artes era flexível, de acordo com o ritmo individual do estudante. A marcação cronológica do tempo é o dispositivo que permite pensar a divisão dos horários, das classes e dos graus, bem como a ideia de progressão escolar e de classificação e premiação. Desta forma, vemos o novo modelo escolar ser, primeiramente, advindo dos princípios religiosos e, aos poucos, ser capturado pelas inovações científicas e industriais. Percebe-se o modelo disciplinar fortemente integrando este espaço. Em sua obra *Vigiar e Punir* (2014), Michel Foucault dedica-se também a fazer uma análise da vigilância, da punição e do poder disciplinar frente algumas entidades estatais: hospitais, prisões, escolas, exércitos e fábricas. Ele questiona essa inovação pedagógica, o modelo militar, hospitalar, comparando estes espaços: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2014, p. 219).

Foucault em *Microfísica do poder* (1979) fala mais sobre esse exercício de poder. O autor argumenta que a disciplina foi elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII e que as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. Os mosteiros são um exemplo de religião, domínio no interior do qual reinava o sistema disciplinar. A escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias espanholas, inglesas, francesas, holandesas etc., eram modelos de mecanismos disciplinares. Ou seja, os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e aumentar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los.

Aonde quero chegar com a fala de Foucault, a qual me provoca muito, que do mesmo modo que o modelo de colégios criados a partir no século XVI começou a caminhar para um melhor exercício de controle sobre seus estudantes, quero apontar um movimento acerca dos deficientes que antes eram abandonados, logo levados a hospitais, manicômios e mosteiros. Instituições criadas exclusivamente para separar estes indivíduos da sociedade, lugares onde também existia a ação do poder disciplinar, como Foucault nos aponta.

Neste sentido, evidencio a relevância deste estudo, junto ao sujeito surdocego, analisando e tensionando o que foi construído acerca de sua relação com o espaço escolar. Através de uma perspectiva pós-estruturalista, problematizo verdades e certezas que atravessam a constituição destes sujeitos e sua relação com a escola, para além da disciplina do corpo. Com isso, faço algumas indagações com o auxílio de Lopes (2021) para que possamos causar estranhamentos sobre a escola que temos hoje. É possível fazer uma escola que não deixe de lado a disciplina naquilo que ela tem de potência de organização humana para uma vida comum, tendo a liberdade como princípio inegociável? É necessário que todos aprendam da mesma forma e que cheguem ao mesmo lugar ao mesmo tempo, na escola?

Faço uso da filosofia para me ajudar a pensar esta pesquisa. No que se refere a genealogia, entendo que a tarefa do genealogista é promover a dispersão dos acontecimentos, "manter o que se passou na dispersão que lhe é própria" (FOUCAULT, 1979, p. 21). É promover um corte entre uma suposta relação determinista entre a coisa e a palavra que a nomeia, problematizando as relações de saber-poder que produziram realidades, saberes e subjetividades, um modo de ser, de sentir e de pensar (FOUCAULT, 1979). É a partir destas colocações que tento evidenciar que a história da pessoa com deficiência, em especial do surdocego, é marcada pela prática da segregação e exclusão social. Assim, vimos surgir espaços

como hospitais, manicômios e conventos, que foram, por muito tempo, o destino desta população vista como incapaz de aprender. E, através da busca e investigação entre registros e o uso de materiais diversos que objetivam compreender como se criaram as condições para o presente (DUSSEL, 2003), encontramos pistas referentes a uma preocupação com a produtividade destas pessoas. Posso dizer que tais condutas constituem as práticas de sujeição e inacessibilidade dos indivíduos com deficiência aos espaços de produção de conhecimento, reforçando a realidade excludente de um sistema educacional que compreende a deficiência a partir da anormalidade, e não a partir da diferença.

Pensando em uma escola voltada para a diferença, pretendo com este estudo, a partir das narrativas de surdocegos adultos que vivenciaram este ambiente escolar, pensar juntos, a partir de suas falas, as possibilidades, brechas nesta escola para a criação de experiência com este sujeito. Nesta mesma escola que normaliza, especializa e disciplina corpos, pensar em como fazer dela um espaço de criação.

Com a invenção da ciência veremos a preocupação de conhecer este ser que é estranho e trazer para junto dos demais para assim também poder governá-lo. É o que começamos a perceber com o movimento do surdocego adentrando a escola regular a partir de legislações que a garantem. O que também veremos mais, na próxima seção.

Passemos a tensionar este espaço como Foucault (1971) me provoca a pensar a escola como uma instituição feita para transmitir ordens, aplicá-las e punir aqueles que não obedecem. Neste sentido, pretendo operar com conceitos bastante potentes nos estudos do filósofo francês, como: disciplina, norma, normalização e governo para me ajudar a pensar o sujeito deficiente, o surdocego, incluído neste espaço chamado escola e o quanto ele é atravessado e constituído por estas vivências.

Faço, antes disso, um outro movimento de retomada histórica para problematizar a questão da normalização do sujeito anormal, para que continuemos na busca de entender e estranhar alguns desdobramentos presentes hoje, na atualidade, acerca deste sujeito na escola.

### 3.2 A NORMALIZAÇÃO DO ANORMAL

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Façamos uso da lente foucaultiana para olhar a escola como uma destas instituições disciplinares citadas acima pelo filósofo francês. Uma instituição que captura indivíduos para corrigir comportamentos do corpo de acordo com uma norma estabelecida para o mais depressa

ser colocado na zona de normalidade social. Ou seja, uma instituição que começa a fabricar corpos dóceis, através da disciplina, do controle do corpo. Por esta razão, interessou a este estudo problematizar a condição de um público específico de ditos anormais, o surdocego, que adentraram mais recentemente à escola, desencadeando diversos questionamentos acerca da relação deste espaço com as marcas de anormalidade que o sujeito surdocego carrega em seu corpo e em seu modo de vida.

Desta forma, destaco na obra de Foucault (2010), *Os anormais*, a emergência da inclusão do discurso médico/científico nas tecnologias do poder, mais precisamente, quando o autor trata da substituição do modelo de exclusão e extermínio para o de inclusão dos doentes, dos loucos, no âmbito das cidades europeias, entre o final do século XVII e meados do XVIII<sup>18</sup>.

Em suma, eram de fato, de exclusão, práticas de rejeição, práticas de “marginalização”, como diríamos hoje. [...] Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento, ou seja, todo arsenal dos conceitos e mecanismos negativos de exclusão (FOUCAULT, 2010, p. 37).

Michel Foucault busca fazer a genealogia deste curioso poder, o poder de normalização, caracterizando historicamente pela inclusão dos pestíferos. O Ocidente deixa a prática deste modelo exclusivo e exterminante para um modelo inclusivo, para observar e controlar.

A cidade em estado de peste [...] no início da quarentena, todos os cidadãos presentes na cidade deveriam dar seu nome. Seus nomes eram anotados em uma série de registros [...]. A cada indivíduo era atribuída uma janela à qual deveria se mostrar e, quando chamavam seu nome, deveria se apresentar nessa janela, estando entendido que, se não se apresentava é que estava de cama; e, se estava de cama, é que estava doente; e, se estava doente, é que era perigoso. E, por conseguinte, era necessário intervir (FOUCAULT, 2010, p. 39).

Em linhas gerais, Foucault (2010) descreve que este modelo surge com a intenção de maximizar a vida, a saúde, a força dos indivíduos, produzindo um campo de regularidade, que possa se estabelecer em constante exame<sup>19</sup> e no interior do qual se possa avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme a regra, a norma de saúde definida.

A substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importante de invenção de tecnologias positivas de poder. Onde Foucault (2010)

---

<sup>18</sup>Optamos em trabalhar com os modelos da lepra e peste, contudo, Foucault ainda traz um terceiro modelo, o da varíola, discutido por ele em Segurança, Território, População.

<sup>19</sup> O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir (FOUCAULT, 2014, p. 181).

chama a reação à lepra de reação negativa: de rejeição, de exclusão etc. E, a reação à peste classifica como uma reação positiva: reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e saber. Passou de uma tecnologia de poder que expulsa, para um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe. Percebemos então, o poder sendo produtor, produzindo saber.

Eu diria que a Idade Clássica costuma ser louvada por ter sabido inventar uma massa considerável de técnicas científicas e industriais. Inventou também, como se sabe, formas de governo; elaborou aparelhos administrativos, instituições política (FOUCAULT, 2010, p. 41).

É neste dado momento histórico, que Foucault vai discutir em sua outra obra, *Vigiar e Punir* (2014), o surgimento da sociedade de normalização, a invenção da disciplina e consequentemente, o poder da Norma<sup>20</sup>, com a invenção do poder científico/ ciência. Quando não mais se exclui, mas se inicia um investimento de produção de saberes em cima deste estranho para que nada mais possa resistir ao saber científico, que deixe de ser estranho, passando a ser anormal. Ou seja, neste mesmo momento histórico que se criou as técnicas científicas e industriais, esta ciência que trouxe a tecnologia e que consegue compreender o homem, foi o mesmo que aprisionou o homem dentro de um governmento. Através da construção das ciências nas diferentes áreas, por exemplo, da pedagogia, que diz como a criança aprende ou; a psiquiatria que separa o louco do são, vamos definindo condutas para cada um destes sujeitos (HENNING, 2021).

Façamos uma breve retomada deste estudo para dar um exemplo e pensar o quanto o saber científico define nossa condução pedagógica dentro da escola no trabalho com a surdocegueira. Para isso, gostaria de lembrar o que tratei no capítulo anterior, quando destaco algumas pistas de condições de possibilidades de emergência do surdocego na sociedade. Uma destas pistas foi a epidemia da rubéola em 1960, que se espalhou em toda Europa neste período. Com o nascimento sem controle de uma população dita estranha, imediatamente o saber científico começa a investir saberes na medicina, em pesquisadores e professores para que se busque métodos pedagógicos para a educação deste sujeito, a causa desta anomalia e por fim uma vacina para controlar a doença.

Fica evidente, portanto, o quão rápido o saber científico é acionado quando há algo, em qualquer área do saber, que foge a seu controle. Nada pode ser estranho. Foucault (2014), diz

---

<sup>20</sup> Entendida como uma regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade; a norma se opõe a irregularidade, a desordem, a esquesitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância (FOUCAULT, 2010, p. 138).

que isso é fruto da Modernidade. Gostaria de evidenciar o quanto a deficiência em questão, a surdocegueira, foi denominada como tal recentemente. A menos de trinta anos quem possuísse perda auditiva e visual era caracterizado como deficiente múltiplo ou sensorial. Outro exemplo do poder científico sendo produtor, foram os inúmeros métodos pedagógicos criados para trabalhar com estes indivíduos. Dentre eles o mais conhecido foi o abordado pelo professor Van Dijk, grande estudioso que se dedicou em estudar métodos para aprendizagem deste sujeito.

Para pensar uma nova forma de trabalhar com essa população, Van Dijk (1997-1998) constata que, para o estabelecimento de qualquer tipo de comunicação formal, o pré-requisito básico é o treinamento de habilidades motoras. Fundamentado em investigação baseada em observações, desenvolveu um programa que tem como elemento central o desenvolvimento motor, por acreditar que a atividade sensorial-motora dá a base para o desenvolvimento de imagem e conceitos. Destaca a importância dos conceitos e das referências de tempo e de espaço, e declara que:

[...] enquanto a criança está ocupada com a estimulação de seu próprio corpo, terá pouca experiência espacial, não vai experienciar os objetos na sua qualidade real, apenas como uma extensão de seu próprio corpo. Se a criança ficar muito tempo parada, pouco se desenvolverá porque somente se movimentando pelo e através do espaço, os conceitos de Tempo e Distância se estabelecerão (VAN DIJK, 1997, p. 35).

Em 1965, em uma conferência realizada em Kalundborg, na Dinamarca, Van Dijk apresentou um filme realizado em Sint-Michielsgestel, intitulado “O Desenvolvimento Motor na Educação de Surdocegos”, em que mostrou os primeiros passos de como se processava o programa por ele desenvolvido. O filme atraiu grande atenção de todos os presentes quando expunha o que ocorria com a jovem população acometida pela rubéola. Essa população apresentava atraso considerável, tanto nas suas habilidades sociais como no funcionamento motor (SIERRA, 2010).

Percebe-se então, o poder sendo produtivo a partir das informações trazidas e recortadas aqui acerca do poder da ciência investido nesta deficiência. Produzindo saber acerca desta população e que método usar para desenvolver habilidades sociais e comunicativas nestes sujeitos.

E para entender que o processo de normalização passou a existir a partir da invenção da ciência, como diz Foucault (2014) podemos dizer que, tudo que está sobre o poder da ciência, sob seu olhar, está dentro da norma. O que escapa a ciência, ou o que a ciência ainda não se apropriou é o estranho. Portanto, o anormal, o deficiente, o surdocego estão sim dentro da norma. Isto porque, temos o sujeito que ouve e vê como referência. O que podemos constatar é

que a partir de seu comportamento fora do padrão e de sua forma de vida, o surdocego não está dentro da zona de normalidade, mas nós, enquanto escola, professores, sociedade de normalização, estamos continuamente na tentativa de trazer este sujeito para dentro dela.

Podemos dizer que a invenção da ciência é uma condição de possibilidades para o surgimento da sociedade de normalização, da norma instituída. Sem o saber científico, sem as disciplinas a sociedade de normalização não aparece. Só existe o anormal porque temos o normal como referência. Isso é a sociedade de normalização para Foucault (HENNING, 2021). E, a partir da construção das ciências, especificamente do saber pedagógico, que vai definir como aprendemos, ou, a invenção da educação especial que diz como se dá o processo de aprendizagem do anormal/deficiente, convido o leitor para pensar conosco e problematizar estes elementos que tem sua funcionalidade dentro da escola.

Para isto, trago, na próxima seção, a discussão dos estudos de autores como Pagni (2019 e 2020), Lopes (2020), Veiga-Neto (1991), que questionam a invenção da inclusão escolar desta população dita anormal como uma espécie de governo da diferença. Assim, operando conceitos fundamentais como: biopolítica<sup>21</sup> e governo de Michel Foucault, para pensar estas relações estabelecidas dentro da escola com este sujeito.

### 3.3 O ANORMAL NA ESCOLA: O GOVERNO DA DIFERENÇA

Não vemos mais a exclusão da diferença, dos doentes. Percebemos agora uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário, de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presença, e presenças controladas (FOUCAULT, 2010, p. 39).

Muito embora este comentário de Foucault acerca destes dois modelos praticados sob esta população doente, leprosos e pestíferos, não se refira especificamente ao discurso sobre dito anormal na escola, nem às práticas da educação especial, percebi vínculos e amarrações com o modo que vem sendo produzidas as práticas com a população deficiente na escola atual, não mais rejeitar, mas incluir o diferente, o anormal.

O modelo adotado para tratar a população acometida pela peste é um ótimo exemplo de disciplina. Neste modelo confinavam as famílias em suas casas, onde tinham dias certos para o exame e alguns comandos a obedecer. Tinham o controle destes corpos. Percebo surgir

---

<sup>21</sup> É o termo usado por Foucault para designar a forma pela qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto de indivíduos, a população (VEIGA-NETO, 2001).

claramente uma disciplina dos corpos para que a inclusão da diferença possa acontecer na sociedade.

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica- movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Ou seja, a disciplina surge como um poder potente de controle dos corpos. A escola tenta capturar constantemente o anormal para dentro da normalidade utilizando a disciplina do corpo, buscando assim estabelecer a naturalização do sujeito anormal dentro deste espaço. Neste contexto, Lazzarin (2014), complementa que, por meio das ações de normalização, o campo do saber da educação especial tem operado a constituição e o fortalecimento das práticas de governo na lógica inclusiva, responsabilizando-se pela produção da naturalização da presença do sujeito com deficiência no cotidiano escolar, buscando assim enquadrá-lo em uma das distribuições permitidas pela curva da normalidade.

É importante esclarecer que este estudo não tem a intenção de adentrar nas questões de inclusão do surdocego na escola, mas sim, de como este sujeito entende e narra suas vivências dentro desta instituição, entretanto, se torna inevitável problematizar alguns quesitos que acabam se entrelaçando, de alguma forma, com a inclusão do surdocego no ambiente escolar. Isto posto, é importante abordar parcialmente este tema trazendo autores que seguem nesta mesma corrente teórica.

Desta forma, devido ao entendimento de que a Lei de inclusão<sup>22</sup> é um imperativo do Estado, isto é, que deve atingir a todos e todas sem distinção e independente da vontade dos indivíduos, pensamos de acordo com Lopes (2021) quando diz que, ao problematizar a inclusão não se trata de tomar uma postura contra ou a favor, mas sim, tomá-la como um imperativo forjado na Modernidade a partir na noção de exclusão. Ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno que ganha maior destaque na contemporaneidade devido, entre outros aspectos, as desigualdades entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, religiosas, individuais etc.

---

<sup>22</sup> Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Por isso, me aproximei dos estudos de Pagni, Veiga-Neto e Lopes pela forma com que abordam e pensam o tema deficiência, o deficiente na escola. Percebo esta temática sendo tratada de várias maneiras, por inúmeros campos de saber, sobretudo pela psicologia, psicanálise, educação, medicina etc. A proposta destes autores, bem como a deste estudo, é pensar a deficiência, o dito anormal pelo campo da educação e da filosofia.

Os autores propõem pensar na inclusão como uma espécie de governo das diferenças. Como um jogo de poder onde, ao mesmo tempo que incluímos o anormal dentro de um espaço, escolar por exemplo, identifica-se algum tipo de diferença e, de certo modo, é necessário que este indivíduo se adeque a um quadro normativo e conseqüentemente a uma correção de seu desvio. Ou seja, é preciso incluir para conhecer e logo, governar. Trata-se, assim, de um modo de exercício de poder, cuja ação incide sobre ações dos outros, como forma de governo dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas etc., que podem se articular e compor arranjos técnicos por conjuntos de forças, visando à administração, ao governo da população, tendo o indivíduo como instrumento, intermediação ou condição para obtenção de intervenções (PAGNI, 2020).

Pode-se dizer que a escola, que o modelo moderno de escolarização constitui um aparelho específico de governo, na medida em que funciona segundo normas e normalizações, testes e exames que buscam enquadrar as ações da criança, produzindo um sujeito/objeto aluno, ou seja, transformando a criança em aluno, cuja conduta deve se pautar pelas regras desse governo pedagógico. Nesse sentido, a educação escolar se configura como estratégia de governmentação que se articula ao modelo de sociedade que se busca instaurar, de maneira que o indivíduo, a criança-aluno, acaba sendo o instrumento e a própria condição para a realização do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade (RESENDE, 2010).

A escola, funcionando como uma aparelhagem de saber, continua a recolher dados, informações, estatísticas, para o acúmulo de um saber que, cada vez, mais objetiva e *assujeita* o anormal e institui uma verdade que exerce seu domínio nas práticas e nos saberes sobre a anomalia, governando estes sujeitos, segundo normatividades da sociedade que se constrói. Por outro lado, a deficiência, por mais que se tente capturá-la, é algo que provoca desassossego. Ela abala a segurança dos saberes sobre ela, resiste ao poder das práticas a ela destinadas porque a dificuldade de trabalhar com o anormal vai contra as regras deste espaço (PAGNI, 2021).

A provocação que pretendo deixar, é que não quer dizer que as coisas estão erradas ou estão ruins, mas sim que é preciso pensar problemáticamente naquilo que nos constitui enquanto

sujeito. Pensar no que Foucault nos alerta sobre o perigo dos discursos, das construções, nas relações de saber/poder. Porque, uma vez inventada que as ciências humanas constroem os processos de aprendizagem do surdocego na escola, a sociedade define um único modo de saber pedagógico para esta população.

Quero dizer que, com a invenção de poder e saberes da Modernidade não deixamos espaço possível para a criação dentro da escola. Vimos, através da história da produção deste espaço, o desenrolar das mesmas práticas pedagógicas, as quais buscam homogeneizar os sujeitos desde sempre e seguimos esta receita sem ao menos pensar a respeito. Esta escola que homogeneiza está no sentido contrário da leitura de escola que esta pesquisa faz e que autores da filosofia e da filosofia da educação nos ajudam a pensar, nos provocando a pensar de outra forma. Uma escola para o comum, que estruture princípios de vida com qualquer um.

O desafio, no século XXI, talvez seja este: pensar como esse espaço – que agora a própria deficiência abre – pode ser reinventado de maneiras diferentes daquela que as ciências humanas inventaram e preencheram, ao objetivá-la e assujeitá-la, constituindo esse modo de ser surdocego apoiado nos saberes produzidos na Modernidade.

É pensando o campo do saber construído acerca dos anormais, da educação especial, da pedagogia como uma forma de governo da diferença, que sigo para as narrativas de sujeitos surdocegos adultos para nos ajudar a pensar como este espaço o atravessa, de que forma o afeta, o transforma. Busco olhar como estes sujeitos narram suas vivências e a partir disso, pensar possibilidades com o surdocego dentro da escola. Formas outras de ser escola para além da disciplina do corpo. Pensar a surdocegueira como uma forma de vida, algo que o constitui como sujeito. Pensar as possibilidades de experiência com este sujeito dentro deste espaço.

A intenção com esse capítulo foi o de nos aproximar de importantes pistas e possibilidades das relações entre a escola e a surdocegueira através da pesquisa e investigação nos materiais históricos deste espaço, que se faz tão importante na subjetivação de quem o vivencia, em especial, o surdocego. Finalizo, portanto, o capítulo, cujos estudos realizados me ajudaram a olhar para as narrativas dos surdocegos, articulando estes temas para a realização da produção de dados na pesquisa, na potência de pensar os atravessamentos culturais, sociais, de saúde compartilhando conversas com estes sujeitos narradores, as quais trago no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **VIDAS NARRADAS: FORMAS POSSÍVEIS DE SER SURDOCEGO**

A sensibilidade e o adaptar-se na forma de se comunicar de cada sujeito surdocego fez de nossos encontros momentos fantásticos de histórias de vidas contadas. Por isso, este último capítulo foi dedicado às análises das narrativas destes sujeitos. Assim, fez parte deste movimento uma conversa atenta e logo transcrição de trechos daquilo que foi dito. Desta forma, foi traçado um caminho, dentre os diversos possíveis, para esta investigação, provocando e problematizando o estudo a partir de uma reflexão filosófica daquilo que atravessa, em grande medida, minha vida profissional: a surdocegueira dentro da escola. Para isso, a análise das narrativas destes sujeitos se mostrou uma proposta muito interessante para esta pesquisa, por ter um significado importante na produção do sujeito ao narrar-se, onde percebemos a potência das narrativas de si na produção de si mesmo.

Nesse sentido, entendemos que é no ato de se narrar, se ouvir e se ver que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, quanto dos outros e do contexto em que estão inseridos. Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências no presente (RIBEIRO; ÁVILA, 2013).

Estes sujeitos surdocegos são atravessados por fatos, histórias, também constituídos por muitos discursos de verdades, tecidos e fabricados na sua relação com a escola. Deste modo, este capítulo analisou, a partir de suas narrativas, as formas de subjetivação destes sujeitos em que eles se reconhecem como surdocegos, enfatizando o modo de se posicionar, de se constituir, de ser e viver a surdocegueira; as entrevistas se ocuparam ainda de pensar suas relações com a escola, as experiências possíveis que os atravessaram; como se relacionam e/ou se relacionaram com esta instituição e nestas relações, como foram se constituindo. Com estas preocupações realizei as entrevistas com os surdocegos narradores desta pesquisa.

Este material em análise compreende um conjunto muito rico de narrativas que potencializam as discussões no campo do saber da Educação, da Filosofia e da Filosofia da Educação, através de suas experiências de vidas narradas por estes sujeitos surdocegos e sua relação com a escola. Assim, olhei para estas narrativas, sem a pretensão de interpretá-las, mas sim trazer para o nosso tempo o momento em que as memórias se apresentam e se constituem como modos de vida.

Somos atravessados por uma forma de ver a escola e de ser escola construída na Modernidade. Deste modo, vamos sendo capturados constantemente por estes discursos que constroem nossa forma de ver e pensar sobre as coisas. Mas também, podemos dizer que entre estas práticas conseguimos encontrar respiros possíveis, como estas conversas, em que a filosofia nos ajuda a provocar e problematizar a relação do surdocego com este espaço.

Como a surdocegueira foi sendo constituída através da história e produzindo um determinado tipo de sujeito? Que discursos fabricaram/fabricam a relação deste sujeito com a escola? Como encontrar espaços, brechas dentro da escola para criação de possibilidades de experiência com o surdocego?

Trazer tais indagações são importantes para pensarmos como vamos nos tornando o que somos. Para análise das narrativas, tomei como fio condutor a questão das relações entre sujeito e verdade (FOUCAULT, 2006). O sujeito se constitui a partir de práticas que podem ser de poder, conhecimento ou técnicas de si (SCHLEE, 2019). E, a partir disso, convido o (a) leitor (a) para juntos olharmos para os dados produzidos nas entrevistas em forma de conversa, articulando com os conceitos de experiência, subjetividade, subjetivação e ética na obra do filósofo Michel Foucault.

O último capítulo está organizado em uma única seção, **Surdocegueira, escola e subjetividades: escritos sobre experiência**, que se articula em três eixos, os quais foram se destacando no processo analítico das narrativas. O primeiro eixo **A escola como espaço de correção e normalização**; o segundo **A escola como espaço de in/exclusão** e; o terceiro eixo **A escola como espaço de experiências potencializadoras do sujeito surdocego**. Acredito que estes eixos que foram se evidenciando me ajudaram, em grande medida, a responder a questão desta pesquisa: Como a escola, no encontro com a diferença, pode ser pensada como espaço de criação de experiências com os sujeitos surdocegos?

Com a composição da seção, gostaria de evidenciar, que este capítulo se coloca, sobretudo, como uma abertura, um tempo, um espaço para a possibilidade de experiência. Assim como Larrosa (2019) nos fala sobre a possibilidade de experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque. Para isso é necessário que estejamos em estado de abertura, expostos. Expostos para falar, para ouvir, ou apenas expostos em estar.

Desta forma, na companhia do (a) leitor (a), partimos para a próxima seção cujas análises, ao pensar nas vidas narradas, são atravessadas pela surdocegueira.

#### 4.1 SURDOCEGUEIRA, ESCOLA E SUBJETIVIDADES: ESCRITOS SOBRE EXPERIÊNCIA

Pessoalmente, tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso perto da palavra existência. A palavra experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem um outro ser, outra essência, além de sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros (LARROSA, 2019, p. 43).

Um das preocupações de Larrosa, autor o qual me ancorei para falar da palavra “experiência”, é fazer deste termo não um conceito. Sabe-se que o leitor, o acadêmico, o pesquisador, quer chegar o mais rápido a esta ideia de conceito das coisas. E quando falamos de experiência um tanto obliquamente, ou assinalamos sem determiná-la, conseguimos certa atenção, mas, ao mesmo tempo, provocamos um certo desassossego na ânsia por seu significado. Talvez seja preciso não ter tanta pressa para que os processos de elaboração de sentidos sejam mais lentos, menos superficiais, menos tranquilos, mais intensos. O que é experiência? É preciso resistir a responder esta pergunta pelo conceito. Talvez seja preciso pensar a experiência como o que não pode se conceituar, como algo que escape a qualquer definição ou determinação. Não como o que é e sim, como o que acontece.

E é como a existência, a própria vida, que também não conseguimos estabelecer uma definição ou determiná-la, porque é, nela mesma um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. E aproximando a escola, este espaço que produz subjetividades, da existência deste sujeito, queremos juntos pensar, a partir de suas narrativas, como compor um espaço de experiência com o aluno surdocego.

E pensando em formas possíveis de ser surdocego tentei fazer desta seção um espaço para pensar como nos tornamos o que somos. Assim, evidencio a importância e a potência dos estudos de Michel Foucault, ao problematizar como o sujeito vai se constituindo surdocego, nos instigando a pensar o quanto são capturados pelos discursos sobre a instituição escola, por grande parte de suas vidas, determinando suas condutas de ser deste sujeito, seu modo de viver e pensar sobre as coisas.

Com isso, vejo como necessário neste momento um estreitamento à terceira fase da obra de Foucault (ou o domínio do ser-consigo) marcada pelos dois últimos volumes da História da sexualidade. Talvez seja a que mais elementos possa nos trazer para pensarmos possíveis espaços de criação de experiência com o surdocego na escola, pois, são marcados por uma preocupação com uma temática ética, com a busca de uma forma de produzir a vida, uma vida que valha a pena ser vivida. Ou seja, pensar a partir da fala destes sujeitos, espaços possíveis

dentro desta escola para a criação, para alegria, para o afeto, para a experiência com o surdocego.

E nesta trama, os conceitos de subjetivação e subjetividade, em Foucault, tornam-se fundamentais para pensar sobre o processo de constituição do sujeito, aqui em especial, o surdocego. Como Larrosa (2011a) já nos disse em outro momento, mas aqui vale a ressalva: o que Foucault chamaria de subjetivação é o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas da consciência de si.

E assim, cada palavra, cada sinal, cada toque, cada expressão feita ou percebida me toca, me afeta, por isso também me constitui. Pensando nisso, organizei as falas de nossos narradores e comecei a olhar para algumas verdades que constituem estes sujeitos, em seus modos de ser e viver a surdocegueira e sua relação com a escola.

O movimento inicial que pensei para realizar a entrevista foi estabelecer blocos de questões. O primeiro bloco se dedicou em conhecer a vida de cada participante na maneira que se colocam, que participam e se relacionam com a surdocegueira, com a família, com a escola e outras instituições. Quando provocados a narrar sobre sua trajetória nesta condição os participantes trouxeram em evidência o primeiro eixo:

#### 4.1.1 A escola como espaço de correção e normalização

*Nasci ouvinte. Fui perdendo a audição e com três anos fiquei totalmente surdo. Quando percebi que não conseguia mais ouvir fiquei muito confuso e assustado. A miopia que comecei apresentar nos dois olhos, em grau bastante elevada, fez com que os médicos suspeitassem de síndrome de Usher.<sup>23</sup> Somente aos quinze anos, após uma cirurgia, a doença foi diagnosticada. Minha visão ficou muito comprometida. (P1)*

*Eu tinha cinco anos quando fui pra escola. Eu tinha cinco anos quando minha mãe queria que eu fosse para escola de surdos. Eu não queria ir. Resisti bastante. Não sabia direito o que estava acontecendo. Minha mãe me forçou, insistiu até que aceitei e fui. A professora era ouvinte mas sabia Libras. Isso aconteceu quando eu era bem pequeno. (P1)*

*Eu aprendia Libras na escola de surdos e minha mãe me ensinava português em casa. Até meus 10 anos estudei em escola para surdos, tendo contato com pessoas iguais a mim, convivendo diariamente. Assim eu fui crescendo, entendendo e aprendendo as coisas, o certo, o errado, desenvolvendo por meio da comunicação em Libras. Isso foi uma grande mudança em minha vida. Tinha miopia, usava óculos. (P1)*

*Eu nasci com uma doença rara chamada Osteogênese Imperfeita<sup>24</sup>, conhecida como ossos de cristal. Com 1 ano de vida, apresentei hidrocefalia, tive que colocar válvula de drenagem e tudo mais. As pessoas percebiam que eu não me mexia, não reagia. Comecei*

<sup>23</sup> Doença caracterizada pela perda progressiva da audição e visão.

<sup>24</sup> Grupo de doenças hereditárias caracterizadas por ossos frágeis que se quebram com facilidade. É causada por genes defeituosos que afetam o modo como o corpo produz colágeno, uma proteína que ajuda a fortalecer os ossos.

*a apresentar algumas reações com quatro anos, aproximadamente. Com a hidrocefalia corrigida, controlada, as coisas começaram a fluir. Comecei a caminhar com cinco anos. (P2)*

*Comecei a frequentar a pré-escola, escola regular, com cinco anos e meio. Foi na pré-escola que a professora disse: “P2 tem alguma coisa errada. Ele parece desligado”. Fomos fazer exames imaginando que podia ser a hidrocefalia, alguma coisa neurológica. Não apresentou nada na parte neurológica. Os exames detectaram deficiências visuais e auditivas muito graves. A princípio, com 5-6 anos de idade eu tinha 20% de audição e 20% de visão. Por isso eu era “desligado”. Naquele momento começou a luta de adaptação, porque minha visão já era muito baixa para uma criança. Eu teria que me adaptar, o meio teria que se adaptar a mim. Se não, eu iria ficar para trás. (P2)*

*Em tese, eu tive uma infância muito diferente das outras crianças, muito cuidado, muita proteção. Eu nunca brinquei como as outras crianças, eu nunca fiz nada como as outras crianças. Eu sempre estive mais “para o lado”, mais isolado, por conta de todas as minhas deficiências. Assim foi a minha infância. (P2)*

A partir da primeira questão colocada, os dois participantes iniciam suas falas trazendo a forma como foram percebendo as perdas sensoriais e como estes acontecimentos passaram a constituir suas relações com as pessoas e com o mundo a sua volta. Onde, desde muito cedo, estas perdas foram definindo comportamentos e modos de viver, instituições a frequentar, que foram os subjetivando a terem determinadas ações frente as situações vivenciadas.

Na fala de P1, ele evidencia o momento de confusão por não entender o que acontecia quando deixou de ouvir. P1 conta, que sua mãe toma a decisão de matriculá-lo em uma escola de surdos. Ao narrar esse acontecimento fez expressões faciais que traduziam os momentos nos quais sua mãe insistiu na importância de sua participação na escola e o quanto P1 resistiu. Estas lembranças foram revividas com sentimentos de carinho e gratidão, segundo ele, e foi na escola para surdos que aprendeu sua Língua Materna e começou a entender o mundo. Aqui, vemos aparecer uma questão bem interessante, também polêmica, surgida nos últimos anos, a controvérsia sobre a instituição de escolas e educação de surdos, grupo e cultura tal qual P1 passou a frequentar, antes de se perceber surdocego.

Ao debruçar-me nos estudos de autores como Lopes (2010, 2017), Veiga-Neto, Carvalho (2016), Lockmann (2008), entre outros, pude acompanhar o caminho de lutas que a comunidade surda trilha, historicamente, em defesa de se manter os espaços surdos capazes de pôr a cultura surda em produção, renovação e circulação. Muito embora, diferentes correntes teóricas sustentem afirmativas distintas sobre o desenvolvimento da criança surda, predomina o entendimento de que crianças surdas se desenvolvem melhor quando educadas junto a outros surdos. Em outras palavras, partem da defesa da diferença surda constituída por experiências culturais de fronteira, que ora expulsam, tensionam, homogeneízam e até normalizam a

diferença, ora a colonizam e subalternizam, ora a acolhem em um gesto solidário, respeitoso e de profunda sintonia humana.

Nas palavras de Sacks (2001, p. 17), para as crianças que “nascem surdas, é muito mais fácil adquirir uma linguagem visual como sua primeira língua; e, uma vez dada uma firme fundação nessa linguagem, elas podem aprender a ler e a escrever e, talvez, a falar, ou seja, a tornarem-se bilíngues e biculturais, o que é o ideal para elas.” Dito isso, por ter contato desde muito cedo com escola de surdos, vejo que desta forma a subjetivação de P1 foi sendo constituída, produzida a partir de vivências e relações com a cultura surda, modo de vida este percebido e vivido antes de se entender surdocego. Corroborando com este pensamento, lembro quando Foucault relaciona o meio cultural com as práticas de experiência. São possíveis ao estabelecer distinções entre os modos de sujeição e os modos de subjetivação, bem como, ao rejeitar a ideia de universalidade do sujeito. As práticas de sujeição, ao partirem de “certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (FOUCAULT, 2004, p. 291), subjetivam os indivíduos. Tais práticas nos constituem como capazes de articular sujeição e liberdade em si.

Para que a cultura surda seja compartilhada é necessário conviver com o outro semelhante. Viver entre surdos não é uma condição natural para estes sujeitos, pois, geralmente, os surdos são filhos de pais ouvintes, assim, vemos a aproximação surda acontecer, na maioria dos casos, na escola (LOPES, 2014). Assim sendo, de acordo com a fala de P1, percebo que o contato com a língua de sinais, o aprender Libras, se apropriar deste sistema linguístico para se comunicar e conhecer o mundo através dele, pode ter sido, uma abertura para o processo de experiência. Nosso entrevistado nos relata que isto foi transformador para sua vida, pois, passou a entender as coisas a sua volta, a expressar-se, a ter sensações. Dito isto, Larrosa nos fala um pouco mais sobre linguagem:

[...] linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo que temos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não só o que é aquilo que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também e sobretudo, *a forma que dizemos*: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros (LARROSA, 2019, p. 58).

Ainda, o autor complementa que, fazer uma experiência com algo – seja com um lugar, um objeto ou, como P1 nos faz pensar, no aprendizado de uma língua – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando fala

sobre “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

Já no que P2 nos conta, seu primeiro contato educacional foi na escola regular. Recorda deste espaço como um lugar que o ajudou muito, afinal, segundo ele, foi lá que perceberam que suas limitações não eram consequência apenas da hidrocefalia, mas sim, que se tratava também de perdas sensoriais. Se evidencia, então, que as adaptações encontradas naquele momento foram importantes para seu desenvolvimento. O que rapidamente me salta aos olhos aqui, é a escola já entendendo a surdez e a baixa visão como patologias e responsáveis por seu insucesso na aprendizagem, buscando logo direcionar suas práticas para estratégias de correção e reabilitação destes sujeitos. Ou seja, a escola como um dispositivo de normalização operando.

Logo mais, P2 aborda com semblante de naturalidade sobre sua infância ter sido diferente das outras crianças, por não ter tido o mesmo comportamento de uma criança de sua idade. O participante destaca seu isolamento como natural por conta de suas deficiências. Por conta disso, quando diz que sempre esteve mais “para o lado” (no sentido de *à margem*), não o vê como algo ruim, mas como demonstração de cuidado e proteção.

Observo dois narradores buscando em suas memórias as histórias que viveram ou que lhe foram contadas acerca dos atravessamentos com a surdocegueira que, aos poucos, foram moldando suas vidas, e assim, definindo formas de se relacionar com as pessoas, com a escola, com o mundo. Mesmo que falemos da mesma deficiência precisamos olhar para a singularidade de cada sujeito. Como afirma Larrosa (2019, p. 32), “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece”, se duas pessoas passarem pelo mesmo acontecimento, mesmo assim, a experiência não será a mesma. “O acontecimento é comum”, mas a “experiência é singular, impossível de ser repetida”. Por isso, temos nas narrativas destes sujeitos duas formas possíveis de ser e viver a surdocegueira.

Ainda entre os primeiros elementos de fala dos sujeitos narradores deste estudo, outro ponto que fica evidente são as marcas de uma relação muito forte entre a surdocegueira e o saber médico. Noto em suas falas que existem saberes necessários que fabricam modos de viver a surdocegueira, os modos como a surdocegueira começou a construir suas formas de ser e agir, percebemos este sentimento recorrer ao saber científico a todo instante, durante a entrevista.

Nas narrativas acima identifico que modos diferentes de ser e viver foram se constituindo por conta das limitações que a deficiência foi trazendo para cada sujeito, de forma distinta, e assim, foram definindo seu modo de ser surdocego de uma forma e não de outra. E aqui provoço a pensar como foram se reconhecendo como sujeitos surdocegos? Que verdades vão nos construindo e nos fabricando sujeitos atravessados pelo modelo médico da deficiência?

Provocamos a pensar sobre o próprio pensamento, nos desafiando a tensionar o que nos move, o que nos tece e o que nos trama.

A constituição dos sujeitos no presente e a constituição de nós mesmos – sujeitos modernos – é tramada por processos de objetivação e subjetivação que se articulam mutuamente, em que o primeiro o constituem enquanto objeto dócil e útil e o segundo processo enquanto sujeito (SCHLLE, 2017).

No processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno- ou seja, no processo pelo qual cada um aprende e pensa a ver a si próprio-, sempre estão atuando as práticas divisórias que, por sua vez, são elementos constituintes de um outro eixo: o do ser-poder. E combinadas com essas, estão também determinadas disposições de saberes, que se engendraram para instituir o sujeito como objeto de que se ocupam as ciências modernas. Vê-se, assim, que é neste terceiro domínio que Foucault amarra coerentemente a subjetivação que deu, como resultado, isso a que denominamos sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2007, p. 82).

Não somente o modelo médico, mas também a cultura e a história vivida por cada sujeito são responsáveis por definir o modo de ser e de se relacionar na sociedade. Deste modo, a partir dos acontecimentos vivenciados por cada um e pela forma com que estes acontecimentos os chegam, os afetam, estes sujeitos vão assumindo posições diferentes em suas relações.

Assim, dando continuidade às análises, sigo para o segundo bloco de questionamentos, desta vez mais direcionados para suas relações com a escola. Provoco os entrevistados a pensarem neste espaço enquanto promoção da diversidade, igualdade, como espaço de salvação, de liberdade. Por outro lado, este mesmo espaço que disciplina corpos e regula comportamentos. A partir dos tensionamentos feitos, busquei saber como estes sujeitos percebem/perceberam isso em sua trajetória escolar. Diante disso, reitero o convite ao leitor(a) para que juntos iniciemos a leitura com um olhar atento a estas falas, no que foi dito, no que está visível nas narrativas destes sujeitos, na forma com que narram, que se percebem nesta relação com a escola e na maneira com que trazem os elementos provocados na questão que, em alguma medida, entrelaçam suas vivências. Assim, seguimos com as narrativas que constituem o segundo eixo:

#### **4.1.2 A escola como espaço de in/exclusão**

*No passado, quando comecei a frequentar a escola regular, eu tinha 11 ou 12 anos, eu aprendi normalmente, compartilhando informações porque eu oralizava e lia lábios [...] Éramos em quatro surdos na sala e o restante ouvintes. [...] Jo contato surdo, em Libras, ficava restrito ao grupo de surdos. Os ouvintes em seu grupo, separado do nosso. Algo bem dividido. Eu pensava: Eu quero unir o surdo junto ao ouvinte! Eu tenho vontade! Mas*

*o grupo não chamava os surdos para ficarem juntos. Aí, eu percebia a exclusão social. Por exemplo, nos chamar para passear, conversar ou ir a um aniversário, depois da escola, isso não acontecia de forma alguma. Isso no Ensino fundamental II. (P1)*

*Eu lembro que no passado tive muitos problemas na escola, por exemplo: brigas, angústias porque não conseguia me comunicar. Os ouvintes conversavam e eu tinha uma grande angústia dentro de mim. Eu me perguntava: Como todos sabem o que acontece e eu não? Durante as aulas, lembro de eu chamar a professora, dizer que não estava entendendo. Ela abria um grande sorriso, brincava comigo e se sentava em seu lugar e conversava com toda a turma, e para mim, nada. (P1)*

*Foi depois disso que resolvi voltar para escola somente para surdos. Grupo de surdos, normal. Turma de EJA. Professora e intérprete ouvintes e alunos surdos, todos. Não tínhamos problemas. A aprendizagem era diferente da escola regular (P1)*

*Eu sempre fui a única pessoa deficiente da escola nesta época. Nunca tive um colega com deficiência. Somente eu. Sempre frequentei escola regular. Apesar da pouca visão e audição, deu pra alfabetizar legal, deu pra seguir o caminho quase “natural”. Mas claro, sempre com adaptações, com aquele cuidado, aquele círculo de cuidado, de atenção maior pra mim. (P2)*

*Eu fui um jovem diferente, muitas vivências. Continuei mais “apartado”. Neste momento eu já sabia me cuidar, me proteger. Aprendi muito cedo isso. Minha família me ensinou a conhecer a mim mesmo. Então, já era diferente, eu não precisava daquele cerco de proteção da família e dos professores. Assim o ensino médio se deu naturalmente. (P2)*

Os entrevistados contam suas histórias, acontecimentos, que atravessam/ atravessaram suas vidas e reproduzem estes acontecimentos em forma de narrativa pelo modo com que os afetaram e os constituem no presente. P1 inicia trazendo lembranças de quando deixou a escola de surdos e passou a frequentar o ensino regular. Narra o quanto se esforçou para interagir com os ouvintes, oralizando e fazendo leitura labial, logo, se percebendo excluído pela separação que se estabelecia entre alunos surdos e ouvintes na sala de aula. Ainda conta que, a partir disto, foram surgindo problemas e dificuldades ainda maiores de se relacionar, o que desencadearam angústias e revoltas em ocupar este espaço. Nas atitudes dos colegas e sobretudo da professora, narrados por P1, pude observar o longo processo de in/exclusão vivenciado por ele nesta escola. Sendo ele, parte deste espaço comum, porém, apontado por todos, e ensinado a se reconhecer, como a marca da deficiência e da anormalidade.

Por in/exclusão, os autores Lopes e Veiga-Neto (2010) nos esclarecem que, este termo passou a ser grafado desta forma, de uns tempos para cá, para caracterizar a fusão dos termos inclusão e exclusão para designar algumas situações, sobretudo a que P1 acaba de nos colocar.

In/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (2010, p. 131 grifo do autor).

Pensar a escola, entre outras possibilidades, como espaço privilegiado para trocas, encontros com semelhantes, aprendizado e construção de subjetividades, precisamos ficar atentos para a in/exclusão vivida neste espaço por nossos alunos em nome de uma bandeira inclusiva que nos foi colocada como um imperativo inquestionável. Por conta destes acontecimentos, P1 retorna para escola para surdos com a justificativa de que “*grupo de surdos, normal. Não tínhamos problemas. A aprendizagem era diferente da escola regular*”. Uma fala que nos provoca muito a pensar sobre como a escola lança seu olhar sobre os sujeitos. O espaço físico, embora seja um importante começo para que possamos falar de inclusão, não é condição suficiente para garanti-la. De que inclusão e de que condições pedagógicas e linguísticas falamos quando argumentamos acerca do que vemos acontecer em nossas escolas? Se torna difícil que estes sujeitos se vejam como capazes de estar incluídos em condição de dignidade, pois a desigualdade de condições de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos incluídos em relação aos ditos normais se impõe à aprendizagem e as trocas sociais. Nessa lógica excludente da inclusão, são produzidas subjetividades marcadas pela falta de comunicação, pelo limite com o outro e pela incapacidade de aprender na escola. Como Menezes (2008, p. 131), entendemos que:

[...] pensar a educação daqueles historicamente produzidos como não aprendentes não significa tratar de uma questão de permanência nos mesmos espaços ou em espaços diferentes, tampouco de uma questão de um saber especial ou de múltiplos saberes. Trata-se de nos questionarmos se os alunos ditos em processo de inclusão podem ser percebidos para além das narrativas que os constituem como não-aprendentes. Talvez, se pensarmos em outras práticas – práticas que não partam de uma percepção de diferença capturada em categorias: os deficientes, os hiperativos, os portadores de síndromes, etc. –, possamos romper com a compreensão de que cada aluno carrega em si uma identidade única, estável. Identidade essa que tem sido instituída em situação de desvantagem e, por isso, precisa ser compensada, corrigida, reabilitada.

Trazendo a fala de P2 para a discussão, ele conta nunca ter frequentado uma escola especializada, sempre a regular. E menciona não ter tido contato com outras crianças com deficiência, sempre foi o único na escola, por este motivo justifica a atenção e cuidado voltados a ele e o modo diferenciado como era tratado por todos. Salienta ainda, que apesar de suas limitações visuais, auditivas e motoras conseguiu se alfabetizar e que seguiu o caminho quase “natural” e que isso lhe trazia satisfação. Aqui, outra vez, fica visível a escola operando como um dispositivo de normalização. Diferentes estratégias sendo pensadas e colocadas em funcionamento pela escola com a intenção de aproximar o sujeito da normalidade. Seja a normalidade de se comunicar, de se comportar, estipulando formas normais de viver a

escolaridade, a forma de aprender. Percebe-se o quando essa pedagogia corretiva ainda se sustenta em diferentes instituições educacionais, atendendo a uma funcionalidade de homogeneização, na tentativa de apagamento das diferenças (LOCKMAN, 2008).

A relação entre o *como* e o *quanto* o aluno deve aprender na escola se institui pela produção do saber que é movida por uma vontade de verdade, e instituir uma verdade é um ato essencialmente político, é o exercício de um poder. Dessa forma, foi na constituição da ciência moderna, exercício de uma poderosa máquina de poder, que se tratou de instituir uma verdade científica indubitável, que o processo educacional articulou-se em pedagogia, como forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem (GALLO, 2008). Mas esse mesmo processo está estreitamente ligado a um mecanismo do exercício de um poder: a disciplina. E é olhando para este exercício de poder dentro da escola que seguimos as análises das narrativas.

Assim, convido o(a) leitor(a) a seguir conosco, observando atentamente as falas de nossos participantes quando provocados a pensar a escola como espaço de disciplina, como uma instituição que legitima, impõe um normal dado como certo, um normal dado como um verdadeiro. Logo, dizem a respeito:

*Então, é difícil controlar o comportamento das crianças dentro da escola, elas querem brincar, correr, interagir. São crianças, isso é natural. Claro, que o professor precisa aconselhar, controlar o corpo em momentos para criança se sentar, um exemplo, pra fazer atividade precisa saber que precisa ficar em silêncio e disciplina para realizar a atividade e que não é hora de brincar. (P1)*

*Já o adolescente, o comportamento é diferente, por exemplo, na escola gosta muito de conversar, não presta atenção. O professor explicando e nada de atenção. Isso não pode. O adulto tem um comportamento correto, disciplinado. Preocupado com aprender. Tem foco na aprendizagem porque tem disciplina e comportamento. Assim aprende mais e melhor. (P1)*

*Eu acho que não são todas as escolas que castigam ou obrigam comportamento e disciplina. Existe liberdade. Nunca obrigar a ter um tipo de comportamento, castigar. Somos livres. Mas por exemplo, se alguém briga ou faz algo errado a professora precisa cobrar, sim. Precisa falar o é errado e pode castigar. Cada professor age da sua maneira. Cada escola é diferente. Qual modelo? A que castiga? A que cobra? A que não cobra? Qual? (P1)*

*Não. Isso não aconteceu comigo. Ficou evidente, claríssimo, límpido que eu não era igual. Porque eu poderia ter fraturas. Não existiu isso. Não existe essa possibilidade quando se tem uma deficiência de maior complexidade. Eu era diferente e deveria ser tratado de maneira distinta. De maneira diferente, mas efetiva. Isso me satisfazia. Eu tinha que aprender a ler, escrever, somar...enfim. Eu tinha que seguir o currículo como todos seguem, mas de maneira distinta, porque eu era uma pessoa distinta. Eu fui uma criança muito diferente. Não brinquei, não me aproximava dos colegas, muito pouco. Porque eu tinha que ter muito cuidado. Eu sempre estava na mão da professora. (P2)*

*Sabe aquela coisa que os colegas saem correndo da sala quando termina a aula? Eu ficava sentado em frente a mesa da professora, deixava os colegas saírem, se quisessem. Eu ficava*

*ali. Daí, a professora me ajudava a arrumar as minhas coisas, me pegava na mão e saía comigo da escola até me entregar na minha mãe, no portão da escola. (P2)*

A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Segundo Michel Foucault (2014), a escola utiliza outro mecanismo muito menos explícito: a disciplina. Este mecanismo está tão entrelaçado com a escola que este controle acontece nas ações mais insuspeitas. Tanto que, na leitura atenta a cada narrativa fica visível o quanto está tatuado na fala dos participantes a função de disciplinar da escola, que não nos passa ser possível este estranhamento (HENNING, 2021). Bem como P1 coloca, controlar o comportamento infantil para que cheguem na vida adulta disciplinados e aprendam melhor e mais rapidamente.

*“Precisa falar o que é errado e pode castigar. Cada professor age da sua maneira”.* Aqui aparece o quanto a disciplina diz respeito mais diretamente à questão do poder. A escola é o lugar da disciplina, do bom comportamento, de seu aprendizado e de seu exercício. Gallo (2004), nos lembra da equação *saber é poder*, bastante conhecida, embora Michel Foucault tenha tido a ousadia de afirmar que o poder produz saber, assim como o inverso também é verdadeiro, o que, no final das contas, não invalida a equação, apenas a amplia ainda mais. Ora, na sala de aula o professor é aquele que sabe; é, portanto, a autoridade, o local do poder.

P2 quando questionado sobre sua relação com a escola, a disciplina e comportamento na sala de aula, nos diz que isso não o aconteceu porque *“ficou evidente, claríssimo, límpido que eu não era igual”*. Essa sua fala nos traz elementos importantes para pensar o que Michel Foucault afirma desde o célebre curso *Os anormais* (de 1975), que a inclusão não é boa por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão. Do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente (VEIGA-NETO, 2011).

Pretendo com este trecho, evidenciar que, no contexto da fala de P2 aparece esta aproximação feita com os ditos normais onde se permite esta comparação entre os alunos. Sabemos que a comparação dentro da escola pode ser inevitável, entre outros aspectos, ao comparar, criam-se as normas, e a partir delas se estabelecem as medidas de normalidade. E assim, ficando claro o comportamento devido a cada sujeito dentro da sala de aula.

É necessário pensar nesta escola que produz estas relações de comparação entre os alunos. Como dito anteriormente, talvez, a comparação dentro deste espaço seja inevitável, e ainda, possa ser importante que aconteça, mas o problema é não serem pautadas em princípios orientados pela diferença e pela ética. Como podemos fazer isso dentro da escola?

E quando provocados, ainda mais, a tensionar sobre estes discursos sobre a diferença

dentro da escola e como nossos participantes percebem estes discursos hoje, no presente. Neste sentido, os entrevistados trouxeram o seguinte:

*Lembra quando eu falei da escola regular quer unir, mas na verdade exclui? Então, percebo este discurso que quer a união com o ouvinte, quer juntar as diferenças porque socializar, compartilhar o conhecimento bilingue é o ideal. Mas não acontece. Eu sempre quis e me esforcei pra isso, mas os outros (ouvintes), não. Será que pensam que ser surdocego é ruim? Por que é anormal? Preconceito de não querer conhecer. Entendeu? (P1)*

*Sempre pensei que dentro da escola eu teria liberdade. Por que é lugar de interação com a sociedade. Lugar de unir as pessoas. Eu gosto muito de estar na escola e acredito na felicidade de desenvolver, conhecer as coisas de maneira mais rápida. Parece que aprende mais rápido. Mas, eu sei que existem muitos problemas. Sei da dificuldade de encontrar a escola certa pra ser livre e interagir, ter esse compartilhamento de conhecimentos. É muito difícil. (P1)*

*Hoje, falam de diversidade. Ótimo! Mas depende da diversidade. Neste momento, nesta busca, elas fazem escolhas nesta diversidade. Não é para toda diversidade que eles vão olhar. As pessoas vão buscar a diversidade mais fácil. Por isso no caso das deficiências, a inclusão vai atingir as pessoas com deficiências mais fáceis, mais simples, a de menor complexidade. E a de maior complexidade vão seguir excluídas. No contexto geral, vão seguir excluídas. (P2)*

*Hoje vejo tudo estar voltado para as deficiências simples, as deficiências mais fáceis. Qualquer criança pode fazer isso. Agora, as deficiências de alta complexidade ninguém quer. Aí já dá trabalho. Está vendo por que a inclusão é uma farsa? É isso que eu penso. (P2)*

*A universidade, a escola, tudo isso. A escola busca aparelhar tudo de acordo com aquela massa de poder, o aluno normal. Até as disciplinas são assim. Tudo é construído e desenhado pelo poder para aparelhar os outros, aqueles que estão no poder, quem é normal. (P2)*

É claramente dedutível, na fala dos participantes, que tudo que viveram em suas trajetórias de vida, relacionados à escola, e conseqüentemente à questão da diversidade neste espaço foi, em grande medida, da ordem do negativo. Assim, evidenciam em suas narrativas que percebem que há um discurso que diz uma coisa, mas na realidade, não acontece. O que sustenta esta pesquisa é a fala de sujeitos que vivem/viveram isto na pele, e não de alguém que vê isso do lado de fora. Desta forma, complementam e falam de uma certa “dificuldade em encontrar uma escola para ser livre”. Dizem sobre uma felicidade em estar na escola. De aprender. É possível encontrar esta escola que P1 se refere? Existe esta escola?

Um discurso sobre diversidade que percebem acontecendo. Mas uma prática que se concretiza apenas com deficiências específicas, como diz P2 “*voltado para as deficiências simples, as deficiências mais fáceis*” e “*as de maior complexidade vão seguir excluídas*”. Aparecem até aqui, elementos importantes para estranhar esta prática nas escolas, pois, são surdocegos que dizem que a inclusão não funciona e que se constitui em “*uma farsa*”. Temos

muitos autores que estudam o tema e criticam as práticas que a sustentam, como, Lopes, Veiga-Neto, Lockmann, Filordi, Pagni, crítica essa, que se estabelece pelo viés do estranhamento e da suspeita do que nos é dado como certo e verdadeiro. Estes autores reforçam o pensar sobre uma escola que diz estar preparada para trabalhar com “algumas” diferenças, e não com outras, mas que carregam a bandeira de que “ser diferente é normal”. Uma escola que olha para a diferença que mais se parece com a maioria, com a normalidade.

Outro elemento interessante que aparece na fala de P2 é quando ele usa a palavra “poder”. Neste momento se refere a normalidade instituída dentro das instituições escolares, o aluno normal. Ou seja, que o currículo das escolas, por exemplo, tem por base o aluno que ouve, que vê, que aprende no tempo estabelecido como normal. P2 se refere a este grupo, os ditos normais como dominantes, que possuem o poder.

Vejo na fala dos participantes a importância e a necessidade de questionar esta escola que acolhe, recebe junto de si alguém que julgam não ter condições, dignos de tolerância e tomados pelo sentimento de inferioridade e de incapacidade. Receber este aluno dentro desta escola implica práticas que lembrem o quanto ele é especial e o quanto está ali porque isso lhe foi concedido. Atos e gestos que apontam quem é o aluno incluído, o quanto ele pode aprender, até onde ele evoluirá em sua aprendizagem.

Na contramão desta lógica que está tão presente nas escolas e é o que os participantes narram, como a atitude da professora de P1 que, quando solicitada, abre um sorriso e volta ao seu lugar, continuar sua aula para os ouvintes ou; quando P2 fala sobre sua relação distante dos colegas de sua turma, porque era evidente para todos que ele era diferente. Vejo a urgência em pensar em uma escola outra, uma escola que acolhe e quer para perto de si alguém que julga ser forte, e que é diferente simplesmente porque é outro. Como compor este espaço? Um espaço de afeto, de experiência, de criação, de singularidade?

Imersos na filosofia de Foucault, autores como Gallo, Veiga-neto, Lopes, Henning, e outros que me ajudam a pensar o sujeito surdocego dentro da escola e pensar possibilidades de criação com este sujeito. Com esta pista trazida por P1, começamos movimentando nosso pensar sobre a concepção que o filósofo francês tem sobre o conceito de poder. Michel Foucault (2011), pelo contrário, nos propõe pensar o poder não sendo unilateral. Se a escola tem sido um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem poderes. A aposta aqui é pensar que na relação com a escola o aluno não é um mero paciente, é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar este espaço do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. Talvez, se pensarmos a escola nesta perspectiva, onde o poder transita, onde não está sempre no saber pedagógico estabelecido, ou no professor que o exerce

sem questionar, mas que às vezes, também, possa estar no aluno, em qualquer aluno, ou naquele professor que estranha, que suspeita esse modo estabelecido de fazer pedagogia, de ser escola. Que neste respiro possa existir possibilidade de criar uma escola outra, com potência para criação, para invenção, para a vida.

Desta forma, vejo que possa haver possibilidade de se chegar a um lugar de acolhimento da diferença de forma ética, na escola. Assim como pensa Stumpf (2008), quando fala de uma “inclusão ética”, que é produzida a partir do jogo da acolhida como hospedagem da diferença. Ela não recusa a inclusão como possibilidade, mas define a inclusão a partir da ética. Ética nas relações com a diferença determina as condições do acolhimento. Acolhimento sem distinção de raça, cultura, etnia, classe social, etc.

Como já evidenciei em outro momento, os tensionamentos feitos nesta pesquisa, vão na esteira dos autores mencionados logo acima, ou seja, não devem ser vistos como sendo contra a inclusão, mas sim, como uma prática de suspeita frente as verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como verdades verdadeiras sobre este tema.

Agora, através de mais sinais e vozes, vemos e ouvimos mais histórias de como viver a surdocegueira. Convido o(a) leitor(a), para que juntos, olhemos para as próximas narrativas, especialmente, para aquelas que tem relação com o que toca, o que acontece, o que transforma estes sujeitos, o surdocego. Me atentei para os atravessamentos que os narradores veem como experiência em suas vidas, deste modo de vida que aqui se desenha, a surdocegueira.

Assim, se inicia o último conjunto de perguntas e começo este momento com questões provocativas sobre acontecimentos dentro dos espaços escolares que tenham afetado, tocado, mexido com nossos participantes. Desta maneira se mostra o eixo que finaliza as análises:

#### **4.1.3 A escola como espaço de experiências potencializadoras do sujeito surdocego.**

*Aprender a língua portuguesa foi um grande desafio, eu sabia que precisava muito esforço. Tinha que me comunicar com as pessoas. Isso aconteceu no ensino médio, professor do EJA me ajudou, ele me motivou a aprender, me mostrou o quanto era importante. Com certeza vejo isso como algo que transformou minha vida. (P1)*

*Outro acontecimento importante foi eu frequentar psicólogo. Tive depressão, sentimentos ruins. Problemas com a família e problemas sociais. Na escola, ouvintes não me queriam por perto. Eu não tinha nenhum contato com ouvintes. Psicólogo ajudou a não deixar esses sentimentos ruins me afetarem.*

*Estar na universidade foi uma experiência também. Foi quando precisei do guia intérprete. Minha comunicação já era por libras tátil. Também percebi que precisava aprender mais sobre acessibilidade para cegos. Apreendi braille, a usar a bengala para sair as ruas com mais segurança, e tarefas domésticas, já com o intuito de morar sozinho. A partir disto, com 18-19 anos, assumi a deficiência e comecei a me ver como surdocego. (P1)*

*Na universidade eu já aceitava a condição de surdocego. Psicólogo me ajudou a me assumir como surdocego e não deixar que as dificuldades me afetassem. Aprendi a ter paciência com as pessoas ouvintes. Pessoas olham para mim e pensam: “que vida difícil”. Calma. Paciência. Antes preciso mostrar capacidade para realizar as coisas. Os problemas foram menores. Na universidade houve mais interação com ouvintes. Muitos ouvintes sabiam libras. Eu participava ativamente das aulas, eu me sentia muito bem. Havia preconceito, mas muito pouco. Casos isolados. (P1)*

Neste último momento de conversa P1 narra alguns acontecimentos, que segundo ele, transformaram sua vida de alguma maneira. Seu imenso esforço para aprender e se comunicar em português, se alfabetizar. Vejo novamente, aparecer aqui, o quanto esta pedagogia corretiva está muito fortemente estabelecida na escola. O participante estava em uma escola em modalidade EJA para surdos, onde se estimulava o esforço dos alunos surdos em se aproximarem ao máximo das características ouvintes. Ou seja, ao adentrar ao espaço da escola, o estudante se dobra às suas estratégias de poder e controle (TEIXEIRA, 2021). A reabilitação do sujeito surdo na comunicação, a escrita e a leitura em português.

Neste contexto, a partir de suas narrativas, P1 estava sendo “incluído” no ensino regular e ele mesmo teve que buscar formas de interagir com os ouvintes. Não sendo suficiente buscou ajuda de um profissional da psicologia para auxiliar com suas angústias, ansiedades e depressão que vinham aparecendo. Percebe-se em sua fala que foi a/na escola onde estes sentimentos de desamparo e angústias surgiram. O que essa escola que inclui está produzindo? Aonde estão as possibilidades de experiências desta escola? Deste modo, nos colocamos em movimento para pensar como fazer da surdocegueira um modo de vida outro dentro do espaço escolar.

No entanto, proponho aqui pensar a escola como um lugar de possibilidades de experiências, de sentidos e significados na composição de subjetividade do surdocego. Um espaço que se ocupe em criar modos de vida que afirmem a vida naquilo que a vida é. Não uma identidade, não um sujeito universal, mas um espaço de liberdade, de práticas de liberdade na construção de si, num trabalho de si consigo mesmo (TEIXEIRA, 2021).

O participante traz o contato com a universidade com uma experiência, segundo ele, positiva. Foi o momento onde se aceitou na condição de surdocego e quando sua convivência social melhorou, em termos de comunicação, inclusive. Ou seja, foi onde se viu num processo de constituição de si, de subjetivação, da produção de sua subjetividade. P1 trouxe elementos, acontecimentos, que o foram instituindo enquanto sujeito surdocego.

Os processos de subjetivação estão associados ao que poderíamos denominar de *modus operandi* das relações imanentes entre os contextos e as próprias experiências que constituem

os indivíduos. Segundo Lopes (2012), o sujeito constitui-se na intersecção entre os atos que devem ser regulados e as regras sobre o que deve ser feito.

Larrosa (2000), ao operar com o conceito foucaultiano de tecnologias do eu, propõe que a experiência de si seja analisada por meio da problematização de práticas pedagógicas que fabricam e modificam essa experiência – a relação do sujeito consigo mesmo. Procuramos trazer o conceito de experiência de si para refletir sobre os processos implicados com a produção de subjetividades. Na mesma perspectiva, argumento que a deficiência, no caso, a surdocegueira, pode funcionar como um elemento organizador desses processos de subjetivação, por meio dos quais os indivíduos aprendem a relacionar-se consigo mesmos e com os outros.

Agora, partindo para as narrativas de P2, quando provocado sobre o que pensa ter sido experiência em sua vida.

*Da universidade o que ficou de experiência foi a exclusão. Quando entrei na faculdade tudo capotou. Porque até o ensino médio eu tinha muito amor ao meu redor, muita colaboração. Quando eu entrei na faculdade... Minha nossa senhora... Era só gente puxando meu tapete, se aproveitavam que eu não enxergava e não escutava pra me passar a perna. Ninguém estava preocupado se eu era surdocego. Queriam me passar pra trás. Porque eu estava ali tentando competir com as pessoas de igual maneira (P2).*

*A experiência é algo que está fora do nosso corpo, que nós não temos controle. A experiência nos afeta. Sim. Mas ela está fora. Nós não temos controle sob a experiência. Nesse sentido que vem a alteridade. Isso fora do corpo, tem um mecanismo pra controlar, que é a alteridade. Foi isso que eu fiz. Na universidade. Entendeu? Por mais que está fora do corpo e a gente não tem controle, a alteridade pode agir. Foi isso que eu fiz na universidade. Os professores fazerem um monte de coisas erradas comigo, são experiências que vivi, mas eu não tinha o controle daquilo. Com a alteridade eu ganhei o jogo. A alteridade que eu construí em mim é altíssima, aí eu consegui controlar as experiências(P2).*

*Nunca tive auxílio. Sempre tive que remar sozinho. Buscar eu mesmo as adaptações, as tecnologias e tudo mais. Esse papo de guia intérprete não existia. Isso é de agora, entende? Ou eu mesmo me rebelava, eu mesmo ia buscar, eu mesmo ia lutar. Se não, ninguém ia. Eu me agarrava a meus resíduos e assim eu ia. Eu tinha que buscar adaptações. Modos de ser. Eu tive que fazer escolhas para vencer. E minhas escolhas eram sempre, logicamente, ao contrário do que queriam para mim. Porque as demais escolhas me subordinavam(P2).*

P2 afirma ter apenas experiências negativas na universidade. Além do sentimento de exclusão, houve desrespeito com suas limitações sensoriais, justificadas por ele, por estar ocupando este espaço como competidor. Nesta sua fala podemos fazer uma relação com o conceito de governo, de Michel Foucault (2008). Assim, governo pode ser compreendida como uma grade de análise para as relações de poder implicadas nas formas de

condução da conduta dos sujeitos. Operar com tal conceito implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis (LOPES, 2012).

Quando os participantes falam estar na faculdade, num ambiente competitivo, percebemos, a presença no discurso sobre a inclusão e as práticas ditas inclusivas, a norma assumindo sua função política regida pelo capitalismo acontecendo. Pagni (2019) nos ajuda a entender que este é o resultado almejado pelo Estado pelo investimento educacional, alinhados com a escola e a família: que nos tornemos sujeitos competitivos e econômicos. Assim, no contexto da inclusão, o autor complementa:

É neste contexto global que as práticas inclusivas aparecem no âmbito da ação da política pública, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais que empreenderam, muitas vezes dentro de uma lógica identitária, e lamentavelmente de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as inovações, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, favorecer a mobilidade do mercado. Por sua vez, os discursos sobre inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando sua lavra funcionalista e, principalmente, centrando-se no apelo de garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero etc.) para intervir sobre o ambiente a fim de que cada um possa empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo investimento educacional recebido tanto da escola quanto da família (PAGNI, 2019, p. 30).

Quando na entrevista com P2 falamos sobre experiência, ele me surpreendeu, pois já conhecia o termo e o autor e trouxe algumas considerações bem importantes relacionando com uma experiência que estabeleceu para sua vida, segundo ele, no ingresso à universidade. P2 traz o conceito de alteridade como algo que o auxilia e, de certa maneira, a controlar as experiências, não deixando que os afete de forma negativa. O participante demonstrou segurança ao dizer que a alteridade o fortaleceu e o ajudou a passar por momentos difíceis, momentos esses, também na escola ou durante a universidade.

Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011b, p. 5).

Mas a experiência supõe que algo me passa. Não o que passa na minha frente, mas, a mim, ou seja, em mim. A experiência supõe, então, não um acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu. É em mim – ou nas minhas palavras, ou nas minhas ideias, ou nas minhas representações, nos meus sentimentos, nos meus projetos, etc. aonde a experiência

tem lugar. Larrosa chama isso de “princípio da subjetividade” ou, também, da reflexividade ou da transformação. Chama dessa forma porque o lugar da experiência é o sujeito, mas trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que alguma coisa passe com ele, ou seja, que alguma coisa passe com as suas palavras, com os seus saberes, projetos, representações, com sua vida.

Estamos falando de um sujeito exposto. Entretanto, segundo o autor, esse princípio supõe que não há experiência em geral, que não há experiência de alguém: cada um faz e padece a sua experiência. Isso é, único e singular. Larrosa diz que a experiência supõe, também, que algo ou alguma coisa passa desde o acontecimento até mim, que alguma coisa ou algo me vem ou me (ad)vém. Isso pressupõe riscos e perigos.

Parece que riscos e perigos foi o que permeou a vida acadêmica de P2. Relata ainda, o quanto teve que buscar sozinho por “adaptações” e por “modos de ser”. Onde buscou fazer escolhas que não o tornasse subordinado de alguma maneira. Novamente nos deparamos com os modos de governo e controle, das utilidades e dos interesses políticos e econômicos que visam a docilidade dos corpos (TEIXEIRA, 2021). Como compor uma escola com outros sentidos e valores?

Chega-se ao fim das narrativas e o que fica visível é que as relações estabelecidas destes sujeitos com a escola, são em grande medida, negativas, entendendo também que há marcas históricas, culturais, sociais, econômicas que vêm tradicionalmente posicionando este sujeito nesta trama.

A partir de suas falas, penso que há alguns deslocamentos possíveis para compor um espaço de experiência com este sujeito na escola. O primeiro deles, e vejo ser a abertura para todos os outros se estabelecerem, é o pensar sobre a escola. Este foi o movimento que tentei fazer com estes sujeitos através da filosofia. Busquei problematizar, tensionar, tirar as coisas de seus lugares naturais e óbvios. Provocar estranhamentos para que se possa existir a possibilidade de se relacionar de forma mais criativa, diferente, crítica com a escola.

Vejo como urgência criar espaços dentro da escola para pensar sobre ela. De algum modo, compor momentos de tensionamentos e de perguntas dentro deste espaço. Há algum tempo ouvimos sempre as mesmas coisas nas formações e reuniões, como bem diz Lopes (2021), devemos suspeitar quando todos dizem e pensam a mesma coisa, escola não deve ser um lugar de consenso. A escola deve se definir como um ambiente de embate.

Ou seja, uma escola que dê espaço à filosofia. Uma escola que olhe para cada sujeito para além de uma identidade, ou ainda, além de sua marca de anormalidade que carrega em seu corpo, mas que olhe para sua singularidade. Desta maneira, penso ser possível a criação de espaços outros na escola, que potencializem a composição de sujeitos éticos, na construção de

uma vida, de modos de vida que possam produzir uma vida bela, uma experiência ética e estética que dê forma e sentido ao viver a surdocegueira nos espaços escolares.

Entendo que o encontro entre a filosofia, escola e a diferença nos possibilitarão alguns deslocamentos trazidos pelos nossos participantes: uma inclusão pautada pela ética e acolhimento da diferença; uma escola como espaço de liberdade; um espaço onde o poder transita, ora o aluno é vítima, ora, sujeito; uma escola onde exista alegria e cheiro de experiência.

Enfim...

Contudo, a palavra “experiência”, neste estudo, com Larrosa nos inspira (2019), teve o propósito de servir para elaborar uma distância a respeito do que poderíamos chamar de “a ordem do discurso pedagógico”, esta ordem que está feita de modo de dizer, de pensar, de olhar, de ouvir, de fazer e de querer, nos quais não podemos nos reconhecer. A palavra “experiência” deve ter nos servido para nos situar num lugar, a partir do qual pode se dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece?

A surdocegueira, assim como a experiência é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, consigo mesmo, com o que se diz, com o que se pensa, com o que se faz. A surdocegueira é a experiência da vida, uma forma singular de vivê-la. Assim como qualquer outra forma de vida. Por isso colocar a relação da surdocegueira com a escola sob a tutela da experiência (e não da técnica ou da prática, por exemplo) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Dizemos isto porque ficou evidente para nós nas histórias narradas por nossos participantes o quanto suas vivências e experiências estão fortemente ligadas à suas vidas na escola. Se fazer perguntas é uma forma de estranhar o que temos, pois bem. De qual outra maneira podemos compor estas relações? De qual outro modo?

Fazer soar a palavra “experiência” junto a surdocegueira na escola tem a ver, então, com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório saber acerca desta deficiência, o que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro (outro modo de pensar, de se comunicar, de ouvir, de ver, de agir e de querer), porém, sem dúvida, sem determinar. Para isto é necessário, ainda com Larrosa (2019, p. 75):

É preciso abrir a janela. Porém sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do “pré-visto”. Por isso a pergunta sobre “de que outro modo” não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como quem sabe, como um talvez.

É isso que propus com o encontro da filosofia com a escola junto à surdocegueira. Criar estas aberturas para a experiência com o surdocego neste espaço. Provocar ideias de escapes, de imaginação na criação de espaços outros dentro da escola ao potencializar o pensamento daqueles que a compõe: professores, diretores, alunos. Apostamos nas singularidades que habitam a escola, nas microrevoluções diárias para fazer do espaço escolar um lugar de pensamento e práticas que tem a vida de cada um e de todos como objetivo de intensificação e significados (TEIXEIRA, 2021).

Por fim, deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca, verbalizando ou em nossa escrita, não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação. Porque algumas palavras, antes que se desgastem de permanecerem capturadas pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos de investigação, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas, modos outros de viver, de ser, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na calma das muitas manhãs, noites e algumas madrugadas a escrita desta pesquisa foi sendo tecida. Esta dissertação foi tomando forma a partir de atravessamentos culturais, estéticos e éticos de *educações e educações especiais* possíveis dentro da escola com o sujeito surdocego. Pensar com este sujeito sobre o que pretendíamos com esta pesquisa: **compreender como a escola no encontro com a diferença pode ser pensada como espaço de criação de experiências com o sujeito surdocego**. Aos poucos foi se desenhando um caminho a se seguir, impulsionada por inquietações, por questionamentos, pela filosofia e pela educação, e assim, o branco das páginas foram se quebrando, dando espaço à escrita.

Ao olhar para este trabalho já escrito, concordo com Lockmann (2013), ao afirmar que a conclusão de uma escrita é a materialização de um pensamento em movimento. Ao retornar às suas primeiras páginas jamais será apenas um retorno pois, ao voltar a determinado lugar, volta-se diferente do que era, portanto, nem o lugar é o mesmo, nem a pessoa que retorna é a mesma. Desta forma, ao retornar às primeiras linhas deste trabalho, a autora que naquele momento escrevia já não é mais a mesma. E se neste momento, tivesse que escrever novamente sobre o mesmo tema, o que foi dito e produzido a respeito não seria o mesmo. Entretanto, retorno ao início desta escritura, mais precisamente à primeira citação:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido a escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA, 2019, p.05, grifo do autor).

Assim, quero dizer que é desta maneira que percebo o processo da escrita desta dissertação, como uma experiência em palavras, algo singular, único, um movimento contínuo de transformação de si.

Ao longo deste trabalho, problematizei como a surdocegueira foi se constituindo ao longo da história e como algumas formas foram naturalizadas e tidas como verdadeiras na produção do sujeito surdocego. Para tanto, trouxe os primeiros atendimentos a estes sujeitos, que se tem registro, sendo de ordem religiosa; a publicação de um livro por uma pessoa surdocega (1903), sua biografia e; a epidemia de Rubéola, que iniciou na década de 60 na Inglaterra e EUA, evidenciando o modelo médico da anomalia como condições de possibilidades para a emergência desse sujeito. Atravessamentos sociais, políticos, culturais,

de saúde, pistas estas que possam evidenciar ditos para/na fabricação de determinados saberes e verdades, atravessados por relações de força na composição de um tipo particular de sujeito – o sujeito surdocego na contemporaneidade.

Também realizei um aprofundamento teórico/histórico para pensarmos a invenção da escola e problematizar o quanto esta instituição funciona como um espaço de disciplina, significativo na produção de subjetividades do sujeito surdocego. Me dediquei a olhar a maneira como se deu este processo historicamente e seus desdobramentos até o surdocego fazer parte deste espaço e serem percebidos na educação, nos provocando a pensar como a escola foi capturando estes sujeitos através de um discurso inclusivo para seu governmentamento e normalização.

Além disso, trouxe as análises das narrativas de sujeitos surdocegos. Onde foi necessário pensar nos modos de subjetividade e subjetivação, nos modos que nos constituímos sujeitos atravessados pela deficiência, os modos possíveis de ser e viver a surdocegueira, o qual é tramado por sua história e cultura, pelas suas relações com as pessoas, com o mundo e consigo mesmo.

Dentre estes atravessamentos que este sujeito vivencia durante sua vida, frisei em minha pesquisa a relação que se estabelece com a escola. E chegando na finalização deste estudo, posso considerar que estes sujeitos narram suas relações com este espaço mobilizados e atravessados por sentimentos negativos. Entendo que possuem vestígios da cultura e história da deficiência vivida por cada um de forma intensa trazendo os rastros de sua relação com a surdocegueira. Assim, a partir de suas narrativas, entendo a urgência de se pensar a escola, de estranhar este espaço, suas práticas, suas condutas. Vejo, sendo o encontro da filosofia com a escola junto à surdocegueira, uma possibilidade, dentre outras, de encontrar fissuras, abalos, aberturas para a experiência com o surdocego neste espaço. Possibilidade de criar um espaço outro dentro deste mesmo que nos é estabelecido. Olhar para a diferença como potência, como um entre tantos modos de existir, como uma experiência.

Sigo pensando que fazer perguntas é a forma de estranhar o que está dado. Diante disso, como podemos fazer da escola um espaço de criação de experiência com o sujeito surdocego? A partir da escuta atenta de cada narrativa, sei que não é fácil responder a esta pergunta, estou longe de ter uma receita de como fazer. Isto porque, não acredito em “uma” maneira singular de fazer da escola um espaço de criação com este sujeito; não acredito em “uma” maneira singular de trabalhar com toda esta diferença que temos dentro da escola.

Ainda com o mesmo estranhamento me sirvo de uma provocação que Lopes (2021) nos faz, que nos ajuda a pensar sobre a questão desta pesquisa: Como a escola pode construir

eticamente e politicamente um sujeito que olhe para o outro, para qualquer outro e possa compor o comum com este outro? Como esta escola, que sabe seu papel, que é formar sociedade, pode organizar seus processos de forma que ela receba qualquer um sem perguntar o que ele é? Mas sim, que baste ter um nome.

A provocação que quero deixar aqui é pensar de que maneira podemos ter uma escola que inclua a diferença e que, uma vez dentro desta escola, possamos esquecer que foram incluídas e passe a ser um trabalho com qualquer sujeito? Esquecer que foram incluídos, porque quem precisou ser incluído não é naturalmente daquele lugar.

Como fazer uma escola que esquece que trabalha a inclusão e passe a trabalhar olhando para a singularidade de cada sujeito dentro deste espaço? Feita as provocações, trago um trecho da fala de Silvio Gallo (2015), o qual, ilustra de forma potente o convite feito com este estudo. Que possamos encontrar espaços, brechas e possibilidades de criação dentro desta mesma escola. Pensar de outros modos essa mesma escola. Pensar possibilidades de fazer uma escola outra na escola estabelecida.

O que quero dizer com tudo isso é que não precisamos concordar ou discordar do que foi dito até aqui, mas sim, pensar mais no assunto. Fazer mais perguntas, exercitar este estranhamento sobre tudo o que nos cerca. Que esta pesquisa possa se constituir como um estudo que contribua com a experiência do pensar, pois, como nos propõem Deleuze e Guattari (1994), estamos sempre em movimento, e que isto nos permita pensar diferentemente do que pensamos e assim nos possibilite novas experiências, a enxergar possibilidades outras nas diferenças.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão e de inclusão? Na escola pública. In: **Educação especial em debate** [S.l: s.n.], 1997.

ANTUNES, Maria Cristina. **Rubéola em Santa Catarina, Brasil: situação atual e perspectivas de eliminação**. 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

ARAOZ, Susana Maria Mana De. **Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais - surdocegos: do diagnóstico à educação especial**. 1999 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Universidade Metodista de São Paulo.

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE PAIS E AMIGOS DOS SURDOCEGOS E MULTIDEFICIENTES. **Site principal**. 2021. Disponível em: [//www.agapasm.com.br](http://www.agapasm.com.br). Acessado em: out., 2020.

BISOL, Claudia Aquati; PEGORINI, Nicoli Najji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr., 2017.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o *tempo*. In: **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 51-68, 2001.

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO PAULISTA. Rubéola: situação epidemiológica e medidas de controle. **BEPA, Bol. Epidemiol. Paul.**, v. 4, n. 48, dez., 2007. p. 4-11.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. 2. ed. Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** – Deficiência Física. Brasília – DF, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 6.949 de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 25 de agosto de 2009; 188o da Independência e 121o da República.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega:** construção de significados compartilhados. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher:** um estudo de caso. 2013. 265f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Surdocegueira:** níveis e formas de comunicação. São Carlos: EduFSCar, 2016.

CARVALHO, Filordi. **Childhood & philosophy**, rio de janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago., p. 391-415, 2016.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge; et al. (ed.). **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, p. 11-59, 1995.

CORMEDI, Maria. **Alicerces de significados e sentidos de aquisição de linguagem na surdocegueira congênita.** 2011. 404 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governo:** a condução da conduta dos sujeitos normais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande/RS, 2017.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Pessoas deficientes, invisibilidade, saber e poder.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul., 2011.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez., 1997.

DALLABRIDA Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, 2004.

DALLABRIDA, Norberto. A genealogia da escola. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 139, n. 143, jul./dez., 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. What is philosophy? European perspectives. New York: Columbia University Press, 1994. (tradução minha)

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica.** 2015. 200 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. **Revista Cadernos da Educação**, n. 54, p. 4-22, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão/ Rosa Maria Bueno Fischer. 1. ed. 1. Reimp. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Debate Noam Chomsky & Michel Foucault On human nature** (legendado em português). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_hahtckg9c](https://www.youtube.com/watch?v=9_hahtckg9c). 1971.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Tradução. Org e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Tradução. Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**. Arqueologia das ciências e história e dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditros & Escritos v. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976); tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, 2004.

GALLO, S. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329-343

GARCIA, Alex. **Surdocegueira empírica e científica**. São Luiz Gonzaga-RS: Editor Pessoa Física, 2008.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Rev. Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 85-94, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Moara - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 1, p. 6-25, jan.-jun., 2015.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELEN KELLER NATIONAL CENTER FOR DEAFBLIND YOUTHS AND ADULTS. **Site principal**. 2021. Helen Keller Nacional Center para surdocego jovens e adultos. Disponível em: <https://www.helenkeller.org/hknc>. Acessado em: jul., 2021.

HENNING, Paula Corrêa. O silêncio e a problematização como exercício do pensamento. **II Seminário de Michel Foucault: Palestra Proferida em —Os —usos de Foucault nas pesquisas em educação**. 12 de julho de 2018. Instituto Federal Sul Rio-Grandense. Pelotas/RS.

HENNING. **Curso Instituto Racionalidades**. “Escola, corpos e disciplinamento.” 2021.

HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Provocações no campo da história: nietzsche e foucault pensadores do presente. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 113-120, mai./ago., 2010.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**. 2009 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial). Instituição de Ensino: Universidade Federal DE São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

JANEIRO, Jacqueline Marques. **Rubéola na gravidez e a infecção congênita**. 2014. 29 p. Dissertação (Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas). Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KELLER, Helen. **A história de minha vida: com suas cartas (1887-1901)**. Rio de Janeiro: Ed. Revista José Olympio, 2008.

KINNEY, R. A Definição, Responsabilidades e Direitos dos Surdocegos. In: **Anais I Seminário Brasileiro de Educação do deficiente Audiovisual – ABEDEV**. São Paulo, 1977.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: TADEU DA SILVA, T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 35-86, 2011a.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 4-27, jul./dez., 2011b.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LAZZARIN, Marcia Lise. **Práticas discursivas em educação especial: tensionamentos possíveis a partir de estudos pós- críticos em educação**. X Anped Sul, Florianópolis, p. 16, outubro, 2014.

LOCKMAN, Kamila. Madalena Klein, Paula Henning. Educação inclusiva: dispositivos de normalização da alteridade surda. **Cadernos de Educação**, v. 31, p. 249-267, jul./dez., 2008.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. 2018 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em educação, Porto Alegre.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, G.R.; HENNING, P.C. (org.) **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 41-51.

LOPES, M.C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago., p. 153-169, 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. “Inclusão e biopolítica”. **Cadernos IHU**, a. 8, n. 144. São Leopoldo, UNISINOS, p. 6, 2010.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, n. 36, p. 69-90, mai./ago., 2010.

LOPES, Maura Corcini; DAL'GNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set., 2012.

LOPES, Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **Educação Temática Digital Campinas**, SP, v. 19, n. 4, p. 691-704, out./dez., 2017.

LOPES. **Aulas Abertas PPGEDU** - Inclusão Escolar e o Currículo na Produção de Práticas de In/exclusão. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Wa2RM7qKmbw&t=1867s>. 2021.

MAIA, S. R. **A educação do surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda; CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael: Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. **Revista de Educação Pública, Notas de Leituras, Resumos e Resenhas**, Uberlândia, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez., 2012.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação Continuada Dos Professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012. 220 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade ESTADUAL do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: UECE.

MCINNES, John Malcom; TREFFRY, Jacquelyn. **Guia para o desenvolvimento Emocional e Social** – Texto traduzido do espanhol Guia para el desarrollo del niño sordociego – 1982. Tradutora do espanhol Graciela Ferioli, tradutor para o português – Dalva Rosa – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins. 1995.

MESHCHERYAKOV, Alexandre. **Awakening to life**: on the education of deaf-blind children in the soviet union. Progress Publishers 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/meshcheryakov/awakening/index.htm>. Acesso em: jul, 2021.

MENESES, E. C. P. **A maquinaria escolar: na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: Ed. UFRR, 2008. p. 109-139.

MESHCHERYAKOV, Alexandre. **Awakening to life**: on the education of deaf-blind children in the soviet union. Progress Publishers 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/meshcheryakov/awakening/index.htm>. Acesso em: jul, 2021.

MOREIRA, Lilian Barros. **A dinâmica identitária de pessoas com deficiência:** um estudo no Brasil e nos Estados Unidos. XXXV Encontro da ANPAD Rio de Janeiro, RJ, p. 17, setembro, 2011.

O'DONNELL, Nancy. History of Congenital Rubella Syndrome. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 6, n. 2, p. 149-157, jan., 1996.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação:** outros olhares sobre a inclusão. São Paulo: Editora UnespDigital, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. **Ingovernável da deficiência:** considerações à sombra de Michel Foucault - Dr. Pedro Pagni, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=madyq-1gslc>. 2021.

PERKINS SCHOOL FOR THE BLIND. Escola Perkins para cegos. Manual de pais e alunos 2020-2021. Disponível em: [https://www.perkins.org/wp-content/uploads/1970/01/2020-2021\\_parent\\_student\\_handbook\\_-\\_portuguese.pdf](https://www.perkins.org/wp-content/uploads/1970/01/2020-2021_parent_student_handbook_-_portuguese.pdf).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESENDE, Haroldo de. **Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault.** 2010.

RIBEIRO, P. R.C.; ÁVILA, D.A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, G.R.; HENNING, P.C. (org.) **Pesquisas em Educação:** experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 71-78.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (Org.). **Pesquisa em Educação:** experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 71-78.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro. **Programa BPC (na escola?):** biorregulamentação no Município de Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

SACKS, Oliver. Apresentação. In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo, SP, 2001.

SANTOS, Francieli Lunelli. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. In: **Encontro Regional de História:** tempos de transição, 16, 2018, Anais... Ponta Grossa: ANPUH/PR, 2018.

SANTOS, Nagib Jose Mendes. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdo-cegueira.** 2014 125 f. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal De Alagoas, Maceió  
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFAL.

SCHLEE, J. C. P. **Mulheres, pampa e natureza:** um olhar para a educação ambiental. Dissertação (Mestrado). PPGEA /FURG, Rio Grande/RS, 2019.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional:** contribuições da Psicologia historico-cultural. Maringá, 2010, 180 f.; il. Color

SILVA, João Alberto da; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa; SILVA, Grasielle Ruiz; LANGHI, R. Alfabetizar para ler o mundo: a educação em ciências com crianças. In: HENNING, Paula e RIBEIRO (Org.). **Diálogos em Educação em Ciências**, v. 1. Rio Grande: EdiGraf, p. 63-72, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. **Estudos Surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, p. 14-29, 2008.

TEIXEIRA, Juliana Cotting; VIEIRA, Virgícea Tavares; HENNING, Paula Corrêa. Pane no sistema? uma aposta na escola para além das engrenagens modernas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, 2021.

VAN DIJK, T.A. 1997c. What is political discourse analysis? In J. Bloomaert & C. Bulcaen, eds. *Political linguistics*. Amsterdam: Benjamins, pp. 11-52 (tradução minha)

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **La maquinaria escolar.** In: ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *A arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, p. 13-54, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. incluir para excluir. In: LARROSA; J.; SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade.** In.: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, p. 103-126, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e governamentalidade**. Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out., 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRÜN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bruno; SILVEIRA, Rosa Maria Messel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação** / Marisa. Vorraber Costa (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes. verve, 20: 121-135, 2011.

VIEIRA, V. T. **Naturalismo Poético-pampeano: uma potência musical do pensar**. (Tese de Doutorado). PPGEA/FURG. Rio Grande, 2017.

## ANEXO

### Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

#### (Resoluções 466/2012 ou 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Escola, Surdocegueira e Experiência: possibilidades e tensionamentos**”. O objetivo deste trabalho é discutir os limites e possibilidades de criação de experiência no espaço escolar com o sujeito surdocego. Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus. Neste contexto, será necessário que se disponibilize a participar da entrevista semiestruturada online previamente agendadas a sua conveniência. Esses encontros acontecerão por meio da ferramenta Google Meet, sendo gravados e arquivados no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso. Do mesmo modo, será gravado o registro do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos participantes a colaborar com a pesquisa. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para discutir com o sujeito surdocego os limites e possibilidades de criação de experiência dentro do espaço escolar. De acordo com a **Resolução 466/2012 ou 510/2016** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da UNIPLAC e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são as contribuições aos profissionais que atuam com atendimento a surdocegos, bem como a muitos desses sujeitos que podem narrar sobre suas vidas e suas relações com a escola. Ampliar a produção de saberes acerca da surdocegueira é fundamental para que possamos aprender mais sobre esta população.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo

com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 ou 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49)9 99953062, ou pelo endereço Vidal de Negreiros,181, Universitário. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Responsável pelo projeto: Bianca Rodrigues Camargo

Endereço para contato: Vidal de Negreiros 182, Universitário, Lages-SC

Telefone para contato: 49 99953062

E-mail: bikamargo@uniplaclages.edu.br

## APÊNDICE

### Apêndice 1 – Coleta de Dados – Entrevista

O primeiro movimento que pensamos para realizar a entrevista foi estabelecer blocos de questões. Tendo o cuidado de realizar uma introdução como conversa que tenha a função de disparar o pensamento. Para assim, promover as narrativas com mais potência.

1 - Conhecer um pouco da tua trajetória como surdocego, tua caminhada de vida nessa condição...

Relação com a família, com a escola, com outras instituições. Como participas, te colocas... como são esses espaços para tua vida, tua condição.

2 – A gente sabe que o acesso à educação é um direito de todas e todas. Que é uma garantia constitucional. A gente sabe que é um dever do Estado e da família. Nos últimos anos vem acontecendo uma discussão sobre a promoção da diversidade, da igualdade nas escolas, em diferentes ambientes.

3 - Tu consegues perceber isso na tua vida, na tua trajetória escolar, especialmente nos últimos anos?

4 - Será que isso tem a ver com escola enquanto um espaço de salvação, de emancipação, de liberdade?

5 - Por outro lado, esta mesma instituição se constitui enquanto um espaço de disciplinamento dos corpos, de produção de comportamentos regulados.

6 - Será que a escola pode ser considerada enquanto um espaço que regula os corpos? Ainda: Em algum momento de tua trajetória escolar você percebe/percebeu a escola enquanto uma instituição que legitima, impõe um normal dado como certo, um normal dado como um verdadeiro.

**Voltando/ retomando – gostaria de falar mais um pouco sobre a questão da experiência**

Entendemos a experiência não como um artifício acumulativo, mas como algo que nos toca, nos afeta e, nesse processo, nos transforma, nos faz sair diferente. A grosso modo, este é conceito de experiência pensado pelo filósofo e professor de filosofia da educação na Universidade de Barcelona Jorge Larrosa.

7 - Diante disso, gostaria que você nos narrasse um pouco alguns acontecimentos dentro dos espaços escolares que tenham te afetado, te tocado, mexido contigo.

8 - Tudo isso que nos falasse tu achas que tem a ver, que faz sentido dizer que foram acontecimentos que por momentos te tiraram de um “estado razão”?

Momento que te afetaram de forma diferente. Que produziram sentidos e significados que te marcaram, que “marcaram o teu corpo”, “que te tiraram do lugar”, que te deslocaram, que passaram por ti, que te tocaram de uma forma diferente.